[Page 1 - No extractable text]

SILVIA IRIMIEA

ON WRITING

[Page 3 - No extractable text]

SILVIA IRIMIEA

ON WRITING

PRESA UNIVERSITAR Ă CLUJEAN Ă

2016

Referenţi ştiinţifici:

Conf. dr. Dorin Chira

Conf. dr. Adrian Radu

ISBN 978-606-37-0089-7

Universitatea Babeş-Bolyai

Presa Universitar ă Clujeană

Director: Codruţa Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

http://www.editura.ubbcluj.ro/

0.

____

Contents

1.

Teorii ale scrisului

„Scriitorii se fac, nu se nasc”, spune o zicală veche.

1.1. Teoriile timpurii ale scrisului

Teoriile scrisului provin din două mari domenii: scrierea în L1 și

scris în L2, domenii în care cercetătorii au făcut mai multe întrebări majore

despre procesul de scriere. De acum înainte, conceptul particular

cadru pentru predarea scrisului pentru cursanții de limbi străine în mod necesar

încorporează conceptele și teoriile de scriere dezvoltate în cadrul L1 și L2

predare.

1.1.1. L1 Teoriile scrisului

Primele teorii coerente ale scrierii L1 (prima limbă) în modern

contexte au apărut la începutul anilor 1980, când un grup destul de restrâns de timpurii

cercetători care au scris probleme precum Graves (1984) și Flower și Hayes

(1980) au propus „viziuni concurente despre scris și, în special, despre scris

procese, deși cu puțină considerație pentru contextele sociale, sarcini

variație, factori motivaționali, învață

teorii, cunoștințe de limbă sau

chiar și variabilitatea proceselor lingvistice în sine”, după cum a menționat Grabe

W. (2001, pag. 42). Poziția lui Grabe cu privire la contribuția lor la dezvoltarea

studiile scrise subliniază, de asemenea, ingredientele inerente, deși nu toate

Despre Scriere

8 necesare pentru o teorie completă și cuprinzătoare a scrisului, printre

în care predomină următorii factori:

- contexte sociale sau situaționale,
- variația sarcinii,
- factori motivaționali,
- teorii ale învăţării,
- cunoștințe de limbă .

La sfârșitul anilor 1980, totuși, au fost aduse contribuții suplimentare la

construct al scrisului. În primul rând, North B. (1987) a sintetizat cercetarea asupra

scrierea dintr-o perspectivă L1 și retorică, concentrându-se pe cercetare

ipoteze, obiective și constatări ale studiilor cheie. Potrivit lui Grabe

(2001, pg 42) studiile efectuate de North „au generat o hartă utilă a

disciplina compoziției și a ideilor concurente pentru înțelegerea natura scrisului".Un al doilea impuls a venit din opera lui Bereiter şi Scardamalia (1987), care a contribuit cu o serie de perspective fundamentale la teorii despre constructul scrisului propunând un model al proceselor de scriere mai degrabă decât „procesul". Au evidențiat aspecte precum: diferențele între scriitorii pricepuți și cei mai puțin calificați, procesarea variabilă cerinţele scrisului, relevanţa şi semnificaţia „coordonării strategice planificarea și procesarea și necesitatea de a promova autoreglementarea scriitorilor, abilități evaluative și autoreflecție" (Grabe, 2001, pg. 43).

Cercetările din anii 1990 privind scrisul au lărgit moștenirea conceptuală pe scris. Floarea are meritul de a fi subliniat influența exercitată de factori contextuali (context social) asupra cognitiei individuale, asupra scrisului abilități și performanțe. Mai mult, Witte (1992) și Faigley (1992) s-au extins teoria scrisului încorporând influenţe ale contextului social şi teorii ale cunoștințele lingvistice ca factori responsabili pentru încadrarea discursului a text scris. Hayes (1996) și Kellogg (1994, 1996) au adăugat motivație factorii, conceptele teoriei învățării și influențele contextului social asupra procesului model de scriere.

În aceeași perioadă, cercetătorii de scris L1 (Berkenkotter & Huckin, 1995 și Swales, 1990) a abordat cunoașterea genului și a explorat rolul acestuia în scrierea atât ca „construct de discurs, cât și ca influență a contextului social"

1. Teorii ale scrisului

9 (Grabe, 2001, pag. 43). Urmând același exemplu, Grabe a remarcat în continuare că „Această lucrare încorporează idei de setare socială și variabilitatea sarcinilor în contexte de scriere avansate, au permis discuții reînnoite despre rolul lui

limbajul ca indicii pentru structurarea discursului și, de asemenea, a ridicat probleme de practicile de socializare, deoarece acestea influențează dezvoltarea scrisului.”

Dezvoltarea studiilor scrisului este, fără îndoială, un indicator al extinderea constructului scrisului spre un integrator, interdisciplinar - studiu rar. În consecință, scopurile unor astfel de studii au fost modificate în mod corespunzător precum şi evaluarea produselor şi a performanţelor scrisului.

Extinderea studiilor scrisului într-o panoramică autoreferențială disciplina necesită extinderea și creșterea conținutului cursului, ceea ce va reflectă în mod necesar competenţele caleidoscopice de care au nevoie interpreţi sau actori pentru un spectacol atât de complex.

1.1.2. L2 Teorii ale scrisului

Au fost întreprinse studii relativ similare și concomitente în domeniu a scrisului L2, derivat în principal din și îndemnat de dezvoltarea lui Engleză pentru scopuri specifice, din domenii precum retorica contrastivă, analiza discursului scris, utilizarea limbii funcționale, engleză pentru academic Scopuri, toate fiind realizate în principal în SUA.

Primele studii făcute în anii 1970 și 1980 în scrierea L2 au fost mult îndatorat abordărilor L1 ale scrisului și procesului de scriere.

Concomitent, au intervenit contribuțiile L2, concentrându-se pe:

- utilizarea limbajului în producția scrisă,
- natura structurării organizaționale în scris și
- influenţa variaţiei interculturale asupra scrisului.

O contribuție cea mai influentă la studiile scrisului a apărut în anii 1990 de la Swales, Johns și Connor și a fost rezumat, parțial, de Grabe și Kaplan (1996) și Johns (1997). Relevanța științifică a

munca lor rezidă în perspectivele teoretice pe care le-au oferit asupra naturii scris și pe instrucțiuni de scriere. Cu toate acestea, o intrare a venit de la un număr a studiilor de cercetare productivă efectuate în setările L2, care s-au îmbunătățit înţelegerea procesului de scriere L2 şi a constrângerilor de scriere .

Despre Scriere

10 Studiile au fost efectuate de următorii cercetători: Belcher & Braine (1995), Carrell & Connor (1991), Carson (1991), Cumming (1998), Ferris (1995, 1997), Kroll, 1990, 1998), Silva (1993, 1997), Silva, Leki & Carson (1997).

O serie de articole de cercetare publicate de Atkinson și Ramanathan (Atkinson, 1997, Atkinson și Ramanathan, 1995) au făcut unele pertinente ipoteze cu impact larg asupra instruirii scrisului. Au subliniat rolul jucat de gândirea critică și logica argumentării. Ei a subliniat în egală măsură importanța ridicată atribuită originalității, creativității, gândire critică, logică, perspectivă, voce individuală, public etc. în limba engleză L1 culturi universitare.

Studii suplimentare efectuate de Leki și Carson (Leki, 1995; Leki și Carson, 1994, 1997) au pus în prim plan problemele întâmpinate de elevii L2 când ai de-a face cu alte clase decât cele scrise. au subliniat că elevii din L2 li se cerea de obicei să execute sarcini de scriere care nu se potriveau cu nivelul de competență și abilități de care au nevoie mai târziu întâlnirile lor academice sau profesionale, de care au beneficiat mai puțin lucrări practice și nu s-au confruntat cu cerințe reale și provocatoare.

Diferențele dintre scriitorii L1 și L2 au fost mai mult investigat și au ajuns la următoarele concluzii:

 Stagiarii-scriitori L1 sunt mai pricepuți și mai versatili în utilizarea

dispozitive retorice,

 Scriitorii L1 manifestă anumite preferințe legate de cultură în ceea ce privește

organizarea şi/sau structurarea argumentelor, ideilor sau

secțiuni de texte,

 prezintă cunoștințe legate de gen, din care adună

diferite valori comune disponibile la diferite niveluri (shared

scop comunicativ, conștientizarea partajată a rolurilor, împărtășită

conștientizarea caracteristicilor formale, a utilizării registrului, a intertextualității etc).

Aceste valori nu sunt împărtășite, preluate sau deduse de scriitorii L2. O

un alt motiv care explică dezavantajul stagiarilor-scriitori L2 este că

nu li se oferă suficientă practică în tipul de scris în care vor avea nevoie

viitoarele lor medii academice și/sau de carieră. În plus, specific

cercetarea atribuie distincțiile dintre scriitorii L1 și L2 unui set de

1. Teorii ale scrisului

11 factori de influență care includ procesele de scriere, scopul (scopurile) scrisului și

constrângeri variate exercitate asupra performanţei scrisului. Prinde în a lui

articolul (2001, pg 45) acordă credit cercetării consistente efectuate de

Silva, al cărui efort de a explora distincțiile subiacente L1-L2 este

de remarcat, și care a susținut că, având în vedere condițiile diferite pe care L2

stagiarii de scris trebuie să lucreze și dispozițiile culturale pe care se bazează

în sarcinile lor de scriere, o conștientizare considerabilă a profesorilor/formatorilor

cu privire la aceste premise este nevoie, punând astfel o povară mai mare

asupra lor.

Pentru a ajuta formatorii în îndeplinirea sarcinii lor, Grabe (2001, pg 45)

indexează o listă de probleme pe care profesorii/formatorii trebuie să le plătească considerabil

atentie la:

1. „Probleme epistemologice (socializare culturală distinctă și credință sisteme).

2. Funcțiile scrisului (o gamă potențială mai largă de legitime funcţii pentru scrierea L2).

3. Scrierea subiectelor (exprimarea personală și individualismul umanist ca preferinţe educaţionale nord-americane).

4. Stocarea cunoștințelor (cunoștințele bazate pe L1 creează complexități pentru scriitorii L2).

5. Scrierea din lectură (adaugă complexități de abilități de citire pentru L2 scriitori).

6. Conștientizarea publicului (sensul publicului L2 engleză poate fi cultural diferit de elevii englezi L1).

7. Probleme textuale (modele de discurs interculturale, contrastive retorică).

8. Plagiat.

9. Memorare, imitare, citare.

10. Drepturile elevilor la propria limbă”.

Scurta trecere în revistă a etapelor de dezvoltare a studiilor scrise are a dezvăluit până acum câteva considerente care merită pe deplin statutul de concluzii:

Despre Scriere

12 Deşi, încă la începuturi, scrisul s-a întors încet şi treptat într-o disciplină cu statut deplin și a devenit punctul central al mai multe studii.

 Având în vedere distincţia în scopurile scrisului, specificul
condiţiile şi rezultatele/produsele aşteptate, constructul de
scrisul trebuie privit de-a lungul a două pragmatice distincte
aplicații sau utilizări: de-a lungul dimensiunilor L1 și de-a lungul dimensiunilor L2.
 Deși s-au făcut unele progrese în studiul scrisului, a
model explicativ puternic, de încredere, clar, productiv al scrisului
constructul nu a fost încă produs.
Următoarele pagini ale acestui studiu vor încadra conținutul unui curs
bazat pe constructul scrisului derivat din teoriile L1 și L2 și
conditiile specifice oferite de departamentele de limbi straine.
1.2. O teorie simplificată, pragmatică a scrisului
Un construct valid al scrisului trebuie să fie: cuprinzător, adică capabil de
cuprinzând toate componentele relevante, productive, descriptive, explicative,
eficient, utilizabil și capabil să arate în mod fiabil cum este dorit
standardele de performanță trebuie atinse (S. Irimiea, 2004).
Această construcție specială a fost adaptată pentru cursanții de la
departamentele de limbi străine. Pentru început, acești cursanți sunt diferiți
de la cursanții L1 și L2 în mai multe privințe. Sunt excelente de comunicație
nicatori în două limbi străine, posedă străini aproape nativi
abilități lingvistice, au o capacitate cognitivă excelentă, stăpânesc profesionist
competențe și aptitudini în domeniile de interes pentru viitoarele lor cariere, sunt
cunoscători ai convențiilor culturale, sociale și ideologice și sunt
în special conștienți de scopurile nevoilor lor de scriere. Academicul lor
curriculum-ul le oferă perspective asupra ramurilor lingvisticii, inclusiv:
analiza discursului, analiza textului, producerea textului, analiza genurilor, ESP, (text-

legat) studii de traducere și, în final, gramatică.

1. Teorii ale scrisului

13 Se presupune că cursanții sunt relativ familiarizați cu conceptele teoretice,

o calitate care le oferă un anumit avantaj față de ceilalți cursanți, indiferent

fie L1 sau L2. Stăpânirea conceptelor teoretice, cunoștințele lor

despre organizarea textului, textul și convențiile discursului le crește

experiență transformându-i în scriitori mai buni. Expertiza lor este, totuși,

susţinută de o practică intensivă în domeniul scrisului.

Ieșind din ipoteza lui Cumming (1998) că nu există încă

par a fi un „model predictiv" disponibil al constructului scrisului,

fiecare planificator de curs se poate simți liber să-și adopte propriile particularizări

construct, un model care se potrivește cel mai bine scopurilor sale de instruire. Grabe, mai departe

pe de altă parte, oferă- ceea ce el numește- un „set de sugestii pentru ceea ce ar putea

să fie o direcție utilă pentru dezvoltarea unei astfel de teorii a constructului scris"

(Grabe, 2001, pag. 48). Potrivit lui, ei „încep cu ideea de scopuri

pentru scriere , procesele de scriere care pot varia în mod previzibil în funcție de

scopul și îndeplinirea sarcinilor".

Un stimul util în direcția încercării de construcție

provenit din investigații efectuate în domeniul conex al lecturii, unde

Descoperirile lui Carver (1992, 1997, 1998) au deschis noi anchete pentru mai multe

perspective de cercetare. El a afirmat că lectura poate să nu fie un singur construct, dar

poate fi compus dintr-un set de „abilități înrudite și procese consecvente

care variază sistematic în funcție de scopul lecturii" (citat din

Grabe, 2001, pag. 49). Ipoteza poate fi bine ilustrată de

distincții componențiale între, de exemplu, citirea pentru a învăța și

citind pentru a obține informații generale. Este clar că, în cele două exemple, cel

distincțiile subiacente provin din diferențele dintre seturile de procese

care sunt asociate sarcinilor propuse/solicitate.

Această presupunere a contaminat rapid domeniul studiilor scrisului,

și, de acum înainte, o construcție multistrat similară a fost în curând propusă

comunitatea de cercetare scrisă. Noţiunea de constructe multiple care are

adoptat nu a fost încă rafinat și urmărit pe scară largă. Cu toate acestea,

Bereiter și Scardamalia (1987) au susținut că nu există așa ceva

existența unui singur proces de scriere, ci mai degrabă sunt, cel puțin, două

procese de scriere și chiar mai mult, al căror construct este dezvăluit prin

Despre Scriere

14 sarcini specifice de scriere, care variază considerabil în complexitate și compoziție

elemente tionale . De facto, ei explică procesul de scriere ca depinzând de a

câteva variabile, care includ în mod necesar:

- sarcină
- scop şi
- etapele de dezvoltare a procesului.

Poate că merită să ne întoarcem în acest moment la Spolsky (1980, 1989) și

luați în considerare modelul său de teoria învățării în speranța că va lumina

câteva aspecte descoperite despre procesul de scriere, care pot fi în siguranță

transferat în domeniul scrisului. Modelul lui Spolsky este influent în mai multe

moduri. În primul rând, încearcă să construiască o imagine panoramică sau integrativă a

proces de învăţare a limbii a doua din toţi factorii şi condiţiile care

influența procesul. Încercarea de a aduna majoritatea factorilor care ar putea

duce la o învățare îmbunătățită a fost recunoscut în mod deschis de el în a lui

declarație: „Scopul meu... nu va fi să stabilesc un model al modului în care este limbajul

învăţat, ci mai degrabă să exploreze modul de a specifica, cât mai exact posibil,

condiţiile în care are loc învăţarea” (1989, pg 5). În al doilea rând, Grabe de asemenea

sugerează că teoria lui Spolsky este aplicabilă sau transferabilă scrisului, iar în

acest respect citează categoriile majore ale lui Splosky (1998) pentru condițiile de învățare:

1. Cunoașterea limbii

2. Cunoașterea utilizării limbii (competență comunicativă)

3. Cel care învață uman

4. Abilități și preferințe individuale

5. Contextul social

6. Atitudini și motivație

7. Oportunități de învățare și practică și

8. Contexte formale de instruire.

La articolele deja indexate, au fost adăugate alte câteva categorii:

9. Factori de procesare

10. Variabilitatea culturală

11. Conținut și cunoștințe de actualitate

12. Cunoștințe despre discurs, gen și registru (specifice scrisului).

1. Teorii ale scrisului

15 În articolul său, Grabe (2001, pg. 53) adoptă perspectiva lui Spolsky

sugerând construirea unui construct de scriere bazat pe indexarea

conditiile necesare redactarii. El împărtășește și convingerea că „urmează

Îndrumarea lui Spolsky ar produce o serie de afirmații generalizatoare

din seturi de cercetări privind performanța scrisului în diferite condiții.

Aceste generalizări ar fi o bază utilă pentru alte tipuri de

construirea teoriei prin faptul că ele creează un set de fapte care trebuie explicate de către oricare
model viitor. Ele sugerează, de asemenea, constrângeri asupra performanței scrisului
deoarece condiţiile sugerează în mod inevitabil constrângeri în absenţa acestora
conditii. Ei au mai sugerat că recunoașterea constrângerilor asupra scrisului
performanța ar putea fi o bază foarte utilă pentru o instruire eficientă
în diferite condiții” (Grabe, 2001, pg 54).

Viziunea lui Spolsky cuprinde relativ toate elementele valide ale unui model
de învăţare a limbilor străine ar trebui să fie alcătuit pe bună dreptate din. Acest lucru se afirmă din nou
nevoia imperativă a cercetătorilor și practicienilor de a privi scrisul
proces integrativ și pentru a-l privi ca un proces complex, cu mai multe straturi.

Ideea de bază exprimată de articolul lui Grabe (2001) este acea scriere
poate fi abordat din mai multe perspective:

 poziția teoretică,
 constructul scrisului (o teorie a scopurilor, proceselor și
punct de vedere al rezultatelor,
 condițiile de scriere,
 perspectiva performanţei -constrângeri.

Lista perspectivelor menționate, totuși, poate indexa mai departe
perspectivă, adică inventarul competenţelor şi aptitudinilor necesare ca
premise pentru atribuirea sarcinilor de scriere. Lista articolelor
construirea unei competenţe referenţiale -cadru poate fi dedus din privire
mai aproape de procesul de scriere.

Elementele deja discutate justifică o încercare de a sintetiza elementele
într-un model congruent și descriptiv. Astfel, constructul de scriere ar
consta din:

Despre Scriere

16 o teorie valabilă a învăţării scrisului

un set de obiective scopuri pentru scris

un set de condiţii pentru scriere

Scrisul construiește procesele scrisului

constrângeri de performanță

criteriile de evaluare a rezultatelor.

Construcția nu pare să fie plină fără câteva elemente suplimentare

care au o influență sonoră asupra produsului scrisului. Acestea sunt:

 cunoasterea domeniului,

 atitudinea pe care scriitorul o adoptă față de cunoștințe și de

subiectul ales sau atribuit.

Până în acest moment a fost clar că explorarea procesului de

scrierea trebuie ghidată de elaborarea unui construct al scrisului, adică un complex

construct care cuprinde toate, sau cel puțin toate explorate și descoperite

factori influenți. În acest sens, până acum, studiul a analizat o parte din

elementele care sunt relevante pentru scris.

1.3. O viziune axată pe scop și abilități asupra scrisului

Scopul scrierii explică motivul pentru care oamenii recurg la

scris. Conceptul de scop este relativ larg și, într-un mod simplificat

vedere, poate include: scris pentru a planifica, înțelege, învăța, sintetiza,

descoperi, critică etc.

Pe de altă parte, scopul poate fi privit din sens mai larg

perspectiva scopurilor discursului. Astfel de scopuri, care pot coincide sau ușor

diferă de cele care reprezintă scopurile scrisului, pot fi: a informa, a distra,

si convinge. Ele sunt diferite de funcțiile de nivel inferior ale scrisului,
care includ funcții precum: a cere scuze, a invita, a amenința, a nega, a completa,
respinge, etc. Cu toate acestea, scopul scrisului nu trebuie să fie înșelător
echivalat cu scopurile și modurile tradiționale de scriere.

1. Teorii ale scrisului

17 Atât cercetările referitoare la scris, cât și la practică au demonstrat că este cert
sarcinile reflectă un scop de bază mai simplu și sunt mai ușor de îndeplinit decât altele
sarcini care, de exemplu, necesită un nivel mai înalt de expertiză și un mai mult
efort complex de prelucrare, care include: prelucrarea informațiilor, scrierea a
critică la o informaţie etc. Chiar şi în cazul unei scrieri similare
sarcini, se poate observa un anumit grad sau cantitate de variație în
performanța și produsele scrise ale diverșilor cursanți, care au fost
solicitat să îndeplinească sarcina. Variația este rezultatul:

- competențele și aptitudinile individuale ale scriitorilor,
- condițiile disponibile pentru îndeplinirea sarcinii,
- performanța individuală - timpul necesar activității,
- constrângeri generale de timp etc.

Cu toate acestea, aceste variații sunt în mod normal trecute cu vederea și, prin urmare,
poate fi considerat neglijabil.

Pentru început, scopul (scopurile) scrisului poate fi subliniat în linii mari ca: a
ansamblu de cerințe de compunere și procesare impuse performanței. Având în vedere
presupunerea - demonstrată mai mult sau mai puțin empiric - că unele scopuri ale
sarcinile de scriere necesită utilizarea anumitor tipuri de scriere și diferă în termeni
de nivelul de complexitate implicat rezultă că scopurile pot fi ierarhizate sau
ierarhizat.

Grabe întocmește o listă de cinci niveluri largi de scop de scriere care ar putea dobândesc de asemenea statut ierarhic (2001, p. 50):

1. scris pentru a controla aspectul producției mecanice (coordonare motor dinație, fluență minimă)

2. scriere pentru a lista, completare, repetare, parafrazare (nu compune, doar afirmând cunoștințe)

3. scris pentru a înțelege, a aminti și a rezuma simplu și extinde notele către sine (compunerea și relatarea)

4. scris pentru a învăța, rezolva probleme, rezuma complex, sintetiza (compunerea și transformarea, compunerea din mai multe surse)

5.a. scris pentru a critica, a convinge, a interpreta (privilegierea perspectivelor și utilizarea probelor în mod selectiv, dar adecvat)

5.b. scris pentru a crea o experiență estetică, pentru a distra (compunerea în moduri noi, niveluri figurative de compunere, încălcarea compoziției norme în moduri eficiente).

Lista de scopuri concepută de Grabe cuprinde o ierarhie formulată a abilitățile și competențele necesare. Aceasta înseamnă că împlinirea unuia sarcina poate necesita un număr mai mic de aptitudini și competențe, în timp ce altele sarcinile, care sunt mai elaborate sau mai complexe, ar necesita un set sau ierarhizarea aptitudinilor și competențelor. Astfel, pentru, de exemplu, a desena până la o listă de articole , scriitorul trebuie să stăpânească câteva abilități, cum ar fi: capacitatea de a listă și fluență în producție, în timp ce pentru a scrie un rezumat trebuie să poată enumera, repeta, parafraza idei, concepte, teorii, doar pentru a menționa câteva aptitudini și competențe necesare pentru finalizarea activității.

Gama de abilități și competențe crește în mod necesar atunci când sau dacă

scopul scrisului este de a scrie un rezumat complex, care, în afară de

abilități deja exprimate necesare pentru scrierea rezumatului, vor

în cele din urmă necesită abilitatea de a scrie pentru a înțelege (a lua notițe) și abilitatea de a

scrie pentru a-ți aminti. Același lucru este valabil și pentru alte scopuri complexe ale

scris, cum ar fi: scrierea de rezolvare a problemelor, sintetizarea informațiilor, învățarea

din texte etc. În plus, pentru a putea critica, convinge și

interpreta trebuie să fie capabil să desfășoare cu succes alte activități precum:

capacitatea de a rezuma, sintetiza, învăța din texte etc., pentru a menționa doar câteva.

Abordarea scrisului care pune un accent deosebit pe scop

a scrisului și asupra des-compunerii și exploatării cuvenite a scrisului

ierarhia aptitudinilor și competențelor alcătuiește ceea ce ar putea fi în mod convențional

numită o abordare diferită, adică viziunea axată pe scop și abilități

scris .

Această abordare, care privilegiază stabilirea scopului, emană fără îndoială

consecințe de amploare ale cercetării, prin faptul că poate genera investigații suplimentare

cercetarea asupra variabilității altor factori odată ce scopul este menținut constant,

si invers. În plus, această poziție poate deschide noi cercetări

modalitati de evaluare a competentei scrisului, modalitati de evaluare a produsului final

a scrisului şi dezvoltarea scrisului.

1. Teorii ale scrisului

19 În majoritatea termenilor pragmatici, atunci când un scriitor stabilește sau definește scopul (scopurile)

face o declarație de intenție autentică și fermă. Acesta se angajează la

chiar începutul procesului de scriere sau atunci când se angajează în sarcina de

scris. Ca activitate, din punct de vedere cronologic, scopul-

declarația ar trebui să urmeze stabilirea sarcinii și ar trebui să se bazeze pe aceasta. Scopul trebuie să fie scopul final al scriitorului și trebuie să depindă de deciziile scriitorul își adoptă propria poziție față de subiectul sau sarcina dată.

Odată ce scopul a fost definit, singura preocupare a scriitorului ar trebui să fie aceea păstrați acest scop pe tot parcursul lucrării. Se presupune că, dacă scopul este clar în mintea scriitorului, ar trebui să iasă cu adevărat cititorului.

1.4. Prelucrarea modelelor sau modelelor de scriere

Atât cercetătorii, cât și stagiarii-scriitori sunt la fel de interesați de a crea un model de scriere util și aplicabil care le-ar putea beneficia pe toți. Încă nu există nici teorii L2 concepute intenționat ale dezvoltării scrisului nici modele predictive pentru contexte de scriere L1. În afară de cele de mai devreme încercările lui Flower și Hayes (1981) și de Bereiter & Scandamalia (1987) pentru a încadra astfel de modele, există încă două încercări de a construi o des- model criptiv pentru scriere elaborat de Hayes (1996) și de Grabe și Kaplan (1996), care, în ciuda utilizării de perspective diferite, ajung la un consens pe câteva probleme, precum: teoriile de bază care susțin scrisul ar trebui să rezulte din combinarea influențelor contextuale, a bazelor de cunoștințe cognitive și procesele de producție a scrisului . (Grabe, 2001, pag. 46).

Modelul lui Hayes (1996) se bazează pe modelul anterior al lui Flower și Hayes (1981) și îmbrățișează câteva componente suplimentare pentru a alcătui ceea ce Grabe numește „un model de compunere al scrierii” (Grabe, 2001, pg 46). Componentele sunt indexați factori de context care includ: sarcina, publicul și scopul scrisul . Autorii menționați susțin opinia că acești factori de context au o influență asupra proceselor cognitive și se referă la: stabilirea scopurilor, motivaționale implicarea, evaluarea sarcinilor, planificarea sarcinilor și judecățile asupra rezultatelor. Ei

mai mult, cred că componenta de stabilire a obiectivelor și orientată spre scop atunci

Despre Scriere

20 concentrează sistemul de procesare pentru scriere. Sistemul de procesare se bazează pe

mai multe baze de cunoștințe și dispozitive, procesarea și planificarea care

are loc în „memoria de lucru”, care oferă fundalul pentru

procese de interacțiune care au loc între interacționanți ai procesului, cum ar fi

procesele de scriere și procesele de citire. Procesele care au loc în

memoria de lucru integrează baze de cunoștințe și sunt responsabile pentru

procese de transformare a cunoașterii -în-scris. În timpul acestor transformări -

procesele informației sunt transcrise și evaluate concomitent.

Textul/scrisul produs devine baza de context sau resursa pentru mai departe

scris, adică pentru un nou ciclu de scriere.

Hayes (1996) încorporează în modelul său cele mai relevante componente

a unui model valid de scriere şi anume: factori de context, prelucrare şi

etapele de planificare, interacțiunea proceselor variate, rolul jucat de

baza de cunostinte, evaluare permanenta, repetarea ciclului. Hayes de asemenea

a sugerat că modelul crește în sofisticare pe măsură ce scriitorii își măresc

abilități. Dezavantajul modelului este, totuși, eșecul său de a atrage în

modelați o componentă de competență lingvistică, care ar beneficia și de L2

scriere, restrângându-i astfel aplicabilitatea numai la instanțele de scriere L1.

A doua contribuţie meritorie la cercetarea care a vizat

construirea unui model de scriere valid este modelul Grabe și Kaplan (1996).

Deși foarte asemănător cu modelul discutat anterior, acesta

abordează nevoile lingvisticii aplicate și, în consecință, încorporează a

componentă care avantajează semnificativ scrierea L2, adică cunoştinţele lingvistice

baza. În relatarea sa despre modelul Grabe și Kaplan (1996), Grabe (2001, pg.
47) descrie modelul astfel: „Ca și modelul Hayes, începe și el
procesarea cognitivă printr-o componentă de planificare, una care încorporează
predarea EFL, teorii ale învățării, psiholingvistică, analiza textului,
analiza discursului, analiza genurilor pentru a menționa doar câteva.” Această intrare
oferă din nou un motiv pentru schimbarea considerabilă și permanentă a
concepte şi teorii care operează în scris.

Modelele prezentate sunt indicative ale progresului realizat în descifrare
procesul complex al scrierii și al încercării de a aduce în proces

 cei mai mulți factori care contribuie la proces. Gama de constatări, fără îndoială,
în mod constant, contribuie în mod consecvent la metodologia predării scrisului și
deschide cercetări ulterioare.

1.5. O viziune de performanță - constrângeri la scriere

O astfel de abordare ar izvora din condițiile deja existente”
abordarea în scris a construirii teoriei sugerată de Grabe (2001). Grabe
adoptă conducerea lui Spolsky (1989) admitând că:

„o abordare a condițiilor … ar produce o serie de generalizări
afirmații extrase din seturi de cercetări privind performanța scrisului sub
condiţii variate. Aceste generalizări ar fi o bază utilă
pentru alte tipuri de construire a teoriei prin faptul că creează un set de fapte care urmează să fie
explicate de orice model viitor. Ei sugerează, de asemenea, constrângeri asupra
performanța scrisului deoarece condițiile sugerează în mod inevitabil constrângeri în
absența acestor condiții.”

(Grabe, 2001, pag. 54).

O astfel de abordare va contribui în mod constant la dezvoltarea

Achiziția L2 și studiile de scriere L2 pot pune bazele unui pro-

instruire ductivă, prin faptul că poate oferi informații utile asupra proceselor

aflat în studiu, poate stabili condiții specifice pentru fiecare model și

recomandă un set de standarde de performanță și constrângeri.

[Pagina 23 - Fără text extractibil]

23

2.

____

Curriculum și proiectarea cursurilor

2.1. Un curriculum de scris

Inițiativa de a construi un construct productiv al scrisului încadrat la

îndeplinesc scopurile didactice ale departamentelor de limbi străine și ale

nevoile de calificare profesională ale viitorilor experți în afaceri sau altele

utilizatorii profesioniști crește din efortul de a găsi un profit profitabil

raționament și un conținut adaptat al cursului pentru cursanții preconizați. Cursul

etapa de proiectare a conținutului trebuie să urmeze o etapă premergătoare de proiectare a curriculumului.

Curriculumul este un „plan instituțional formal care ghidează procesele

de predare și învățare” (Reid Joy, 2001, pg. 143). Pentru mai mult pragmatic

motive, Reid Joy (2001, pg. 143-4) redefinește curriculumul ca o „dinamică

plan general pentru un program de scriere care se bazează pe nevoile

studenților, principiile care stau la baza atât teoriilor, cât și practicilor

învăţarea şi predarea, precum şi aşteptările şi constrângerile esenţiale.” Reid's

definiția pare a fi relativ cuprinzătoare, cuprinzând principalul

elemente care ar trebui să definească în mod necesar un curriculum, adică nevoile cursanților,

teorii și practici de predare, așteptări și constrângeri.

Pentru a garanta un proces de învățare/predare productiv și eficient

și produse de succes ale scrisului, procesul de proiectare a curriculum-ului trebuie

urmează o etapă preliminară de analiză a nevoilor și trebuie să se transforme în cele din urmă în a

Despre Scriere

24 proces destul de complex. Gradul de complexitate este explicat de

factorii multipli care influențează procesul de predare, pe de o parte, și factorii

care au o influență asupra produselor, pe de altă parte, pentru a menționa doar două dintre ele

determinatori majori de stabilire a standardelor. Pentru a asigura eficiența deplină,

cu toate acestea, analiza preliminară a nevoilor trebuie să se concentreze pe factori

prezentate mai jos:

Analiza nevoilor:

1. Factorii care influențează procesul de predare/învățare: rațiunea predării,

proces de predare, grup de cursanți, condiții de predare

2. factori care determină produsele procesului

3. scopuri instituționale, valori, constrângeri, standarde, politică educațională

4. constrângeri profesionale/cariere, standarde, valori

5. standardele comunității științifice și de cercetare

6. așteptări individuale, perspective de autoîmplinire și motivaționale

factori

7. așteptările și standardele comunității/societale

8. comunitate/societate vocațională și educațională transnațională mai largă

9. constrângeri și standarde educaționale sau academice.

Deși mai multe elemente ale analizei pot avea un caracter general, universal

caracter, și sunt de acum înainte, transferabile altora educaționale sau

instituții de instruire, există, totuși, elemente care nu pot fi

transferat. La urma urmei, ce este acceptabil și necesar pentru o instituție,

poate să nu fie neapărat valabil și profitabil pentru altul. Astfel, chiar dacă, în

linii mai largi analiza nevoilor se realizează în mod similar în mai multe

instituțiilor, strategiile de instruire adoptate de o instituție nu pot

acomoda sau măsoară la condițiile de mediu, educațional

politicile și valorile folosite de altul.

În ciuda diferențelor subliniate, există o serie de europeni

forumuri educaționale care încearcă prin eforturi consecvente să se reconcilieze

diversitatea sau variabilitatea sistemelor de formare naționale, regionale și locale cu

necesitatea standardizării și alinierii formării profesionale în întreaga Europă.

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

25 Astfel de încercări urmăresc să „contribuie la promovarea unei Europe a

cunoștințe prin dezvoltarea unui spațiu european de cooperare în domeniul

educație și formare profesională” (Art. 1 al Consiliului European

Decizia din 26 aprilie 1999 privind a doua fază a Comunității

programul de acțiune de formare profesională ”Leonardo da Vinci”). Finala

scopurile acestui demers sunt de a facilita:

 accesul profesioniștilor pe piața europeană a muncii,

 schimbul de expertiză profesională și de „bune practici”

în întreaga Europă unită.

Aceste inițiative sunt în concordanță cu cel de-al 5-lea obiectiv al Bologna

Declarație (1999), care se concentrează pe promovarea europeană

dimensiunea învățământului superior, în special în ceea ce privește elaborarea studiului

programe, de colaborare între instituții, de elaborare a

scheme de mobilitate și privind adoptarea studiului general, integrativ

cadre care reunesc instruirea și cercetarea. Inițiativa a fost de asemenea

reiterat la reuniunea la summit-ul de la Praga (2001), unde s-au adunat

Miniştrii învăţământului superior au recomandat accelerarea procesului de

elaborarea de module de formare, cursuri și programe de studiu pentru toți

niveluri de instruire cu un conținut, orientare și organizare mai „europeană”.

care va acorda o diplomă comună recunoscută ca atare. Miniştrii

a adresat, de asemenea, o invitație deschisă instituțiilor de învățământ superior pentru a

consolidarea colaborării dintre rețelele de recunoaștere a creditelor

și transferul și rețelele de asigurare a calității, recomandând o mai mult

colaborare profitabilă între instituții, agenții naționale și ENQA

în vederea creării unui cadru comun de referință și a diseminării

a „bunelor practici”.

În ciuda recomandărilor făcute de forurile europene cu privire la

alinierea formării profesionale și lingvistice, inclusiv scris, fiecare

universitatea sau instituția de învățământ superior se ocupă de proiectarea curriculum-ului

și problemele conexe în funcție de: propria politică internă, propriile tradiții,

disponibilitățile și nevoile de carieră profesională ale stagiarilor.

Elaborarea unui curriculum este un proces instituțional complex care trebuie

de asemenea, să fie circumscrise nevoilor și practicilor educaționale naționale. Un astfel de

Despre Scriere

26 efort trebuie să urmeze, de asemenea, un sondaj amănunțit comandat de către

instituție care oferă instruire pentru a investiga:

o cerinţele pieţei profesionale

o nevoi profesionale individuale

o nevoile sociale și profesionale ale grupului

o calificarea profesională tradițională oferită de diverse/alții

instituții de formare

o tendințe metodologice noi și inovatoare în formarea profesională

o Ajutoare IT pentru instruire

o alte realizări realizate în cadrul sectorului vizat.

Urmând articolele evidențiate, prezenta propunere de curriculum de redactare este

conceput pentru departamentele de limbi străine, ca răspuns la nevoile de angajare

semnalate de piata muncii si adresate furnizorilor de formare

instituţiilor.

De acum înainte, prezenta inițiativă urmează sondajele efectuate de a

grup de studenți, angajatori și experți ai Universității „Babes-Bolyai”.

de la Departamentul Regional de Ocupare Socială. Sondajele efectuate

prin chestionare, discuțiile și interviurile s-au concentrat asupra examinării

nevoilor pieței muncii în raport cu capacitatea și calificarea

standardele absolvenților.

Mai mult, orice curriculum trebuie să fie permanent reconsiderat, așa cum

există o serie de motive obiective care impun o reconsiderare sau

reevaluarea politicilor de instruire. Sunt:

 cererile în schimbare rapidă ale pieţei muncii

 necesitatea asigurării unui acces rapid şi eficient pe piaţa muncii

unui contingent mai mare de muncitori/angajaţi

 necesitatea combaterii șomajului și creșterii competitivității

 necesitatea asigurării unei pieţe a muncii internaţionale/transnaţionale

deschisă liberei circulaţii a profesioniştilor

 cererea tot mai mare de formare continuă precum şi pentru

politici care oferă „educație a doua șansă”.

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

27 În plus, investigarea nevoilor premergătoare unui curriculum

proces de proiectare a scrisului care vizează departamentele de limbi străine' sau

stagiarii centrelor lingvistice ar trebui să țină cont de studiile anterioare, de

practicile educaționale și ar trebui să cerceteze constatările realizate în

zona de engleză pentru scopuri specifice, engleză pentru scopuri academice,

lingvistică aplicată, EFL și ESL. Ce poate fi împrumutat în mod fiabil de la

rezultatele cercetării acestor discipline sunt:

o inventarul aptitudinilor și competențelor care trebuie formate

prin cursuri de scriere concepute pentru diverse scopuri (academice,

profesionale, culturale etc.)

o un set de criterii utilizate pentru evaluarea aptitudinilor și competențelor,

adică un sistem de evaluare valabil pentru:

 aptitudini formate

 produsul scrisului sau

 rezultate secundare ale activităţii de scriere

o cadrul de referință al calificărilor concepute pentru

completarea unui modul didactic.

Apoi, un curriculum de scriere și/sau o schiță de curs poate fi la fel de bine

rezultat al unei abordări agreate a scrisului și al unei lucrări de colaborare care

implică furnizorii de instruire, angajatorii și absolvenții ca beneficiari ai

procesul de calificare profesională. Aceasta înseamnă că furnizorii de formare

apelează la angajatori pentru sugestii clare în ce anume job-

sunt vizate nevoile aferente. Astfel de dialoguri sunt adesea puse în scenă între actorii implicați sau părțile interesate și oferă îndrumări productive pentru proiectanții sau planificatorii de curriculum.

Un curriculum de scris poate fi, de asemenea, produsul unui efort comun realizate de instituții conectate în rețea în proiecte de cercetare sau alte tematice actiuni. În acest sens, Universitatea Română Babeș-Bolyai străină departamentele de limbi străine și centrele de limbi străine au legături academice cu departamente similare ale universităților din țările UE, care facilitează înfiinţarea şi implementarea modulelor comune de instruire. Este chiar în asta

 spirit că recomandările procesului de la Bologna referitoare la adoptarea unui sistem comun de diplome trebuie înțeleasă și implementată.

În sfârșit, ultimul actor care trebuie luat în considerare în proiectarea curriculum-ului procesul de negociere și în conturarea acestuia, este însuși beneficiarul, adică cel universitar. Este o practică obișnuită și, de asemenea, un program stabilit. cerința de culum pentru studenți să finalizeze o lună anuală stagiu într-o companie sau firmă care le poate servi intereselor profesionale oferindu-le oportunități de a efectua lucrări practice și sarcinile. Activitățile astfel desfășurate îi fac pe beneficiari la cunoștință a unora dintre nevoile profesionale întâlnite în timpul stagiului lor perioadă. În consecință, atunci când elaborează curriculum-ul, tutorii ar putea bine negociați conținutul cu beneficiarii, care pot contribui practic probleme și recomandări pentru stabilirea cadrului pentru procesul de proiectare a curriculumului.

O astfel de perspectivă integratoare asupra designului curriculum-ului este în concordanță cu principiile îmbrățișate de lingvistica modernă, în special de critică

promotori de design de curriculum. Mișcarea critică de proiectare a curriculumului are sa impus ca o ramură derivată a lingvisticii critice . Conform abordarea susținută de promotorii săi, cursanții pot avea propriile lor perspectiva asupra procesului de proiectare a curriculumului și a gamei de studenți nevoile pot fi privite nu numai din punctul de vedere a ceea ce este, ci al ceea ce poate fi relevant pentru ei. De acum înainte, designul critic al curriculum-ului este despre ceea ce este relevant pentru cursant, cine este factorul de decizie și major partea interesată în proces. Mai multe detalii despre această abordare specială vor fi subliniate în următoarele sondaje.

Procesul de proiectare a curriculumului este, astfel, un proces complex care implică mai mulți factori care contribuie în mod critic la rotunjirea acestuia. În primul rând, fiecare instituţia de învăţământ superior îl proiectează în funcţie de: propriul intern politica, disponibilitățile și nevoile de carieră profesională ale stagiarilor. În al doilea rând, curriculumul trebuie de asemenea circumscris nevoilor naţionale de educaţie şi practici. În al treilea rând, programa trebuie să fie circumscrisă celui educațional și politicile lingvistice ale Consiliului Europei și, în sfârșit, trebuie să fie negociat legată cu potențialii angajatori și cu beneficiarii înșiși.

2.2. Precondiții lingvistice pentru un curriculum de scris

Planul care ghidează procesele de predare și învățare a scrisului este programa de scriere . Se bazează pe date care provin dintr-un spectru larg de discipline care s-au dezvoltat sub egida domeniului compoziţiei . Disciplinele circumscrise sunt relativ tinere, datând doar din trecut vreo două decenii. Disciplinele cuprind:

 disciplinele conexe compoziție primară, printre care: engleza ca secundă

Compoziția limbii (ESL), engleză pentru scopuri specifice (ESP)

scris, engleză pentru scopuri academice (EAP) scris și

gamă de discipline -lingvistice, cum ar fi: studii de gen,

studii de discurs etc.

 discipline pedagogice secundare, cu orientare mai largă, mai generale,

precum: pragmatica, lingvistica educațională, pedagogia limbii a doua

(predarea limbilor străine) etc.

 domenii de cercetare care se concentrează pe aspecte precum evaluarea, stabilirea de standarde

cadre și practici pentru scris etc.

 o alternativă mai puțin formală a instruirii scrisului, care poate da rezultate

rezultate uluitoare în construirea abilităților de scris și care este cel

rezultatul activităților desfășurate în medii non-educative, în muncă

locuri si intreprinderi .

Dezvoltarea primei categorii de discipline a fost cea

rezultatul unei atenții sporite dedicate predării englezei altor nativi

vorbitori, o cerere care a măturat Europa și alte continente în anii 1970.

Aceasta a marcat epoca în care engleza a devenit o limbă internațională folosită

afaceri, călătorii și scopuri culturale. Această preocupare pentru a răspunde la o creștere

cererea de cunoștințe de limba engleză, atât pentru comunicarea orală, cât și scrisă.

nicație, a dat naștere la dezvoltarea mai multor limbi -predare

discipline: ESP, EAP, ETP, EBP etc., toate ramificate din comun

nucleul englezei generale. Acesta este și momentul în care Henry Widdowson

a intervenit și și-a afirmat abordarea comunicativă a limbii

Despre Scriere

30 predare . Mai mult, teoriile lingvistice mai recente au servit și ca repere pentru agenda teoretică a pregătirii academice în multe instituțiile și centrele lingvistice și, de acum înainte, a influențat limbajul predând consecvent. Dezvoltarea teoriilor și practicilor scrisului este îndatorat în continuare studiilor şi cercetărilor apărute în aplicat lingvistică și lingvistică funcțională (Irimiea S, 2005).

Cercetarea ESP a generat un interes puternic pentru genurile non-literare în atât în contextul limbii primare (L1) cât și al limbii a doua (L2). Acest interes a fost, de asemenea, împărtășită de cele mai recente scrieri emergente mișcarea curriculumului (WAC), care s-a concentrat pe ajutor instructori și tutori din afara departamentelor de engleză proiectează, atribuie și evaluează scrisul în propriile domenii. În predarea L2 cercetătorii ESP au a examinat scopurile lingvistice și retorice, dispozitivele și specificul publicului solicitat de diferite domenii, cum ar fi: afaceri, tehnologie, inginerie și știință. Au investigat subiectul- tipuri înrudite de scriere nonliterară și le-a legat de formă, funcție și context social în disciplină - domenii specifice de studiu. ESL și engleză nativă cercetătorii vorbitori (NES) sunt de acord că genul reprezintă „lingvistica, convențiile retorice și comunicative (adică sociale) în discursurile de diverse discipline academice” (Reid, 2001, pg 146-153).

importanța pentru conceptul de gen este conceptul de comunitate de discurs, întrucât genul nu poate exista în afara unei comunități date, cea care a cedat genul anume. Swales (1990) a definit genul non-literar ca fiind scris în care există constrângeri în scrierea convențiilor în „conținut, poziționare, formă și valoare funcțională”. Mai mult, Swales (1981, 1985 și 1998) a definit

genul ca „un eveniment comunicativ recognoscibil caracterizat printr-un set de scop(ele) comunicativ(ele) identificate și înțelese reciproc de către membri ai comunității profesionale sau academice în care se află în mod regulat apare. Cel mai adesea este foarte structurat și convenționalizat cu constrângeri asupra contribuțiilor admisibile în ceea ce privește intenția, poziționarea, formă și valoare funcțională. Aceste constrângeri, însă, sunt adesea exploatate de către membrii experți ai comunității de discurs pentru a realiza privat

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

31 de intenții în cadrul scopului (scopurilor) recunoscut(e) social" (Bhatia, VK, 1993, pag. 13).

Mai recent, cercetătorii EAP au descoperit că, în ciuda studenților lor înțelegând conținutul care trebuie comunicat în scris, ele eșuează pentru a înțelege cum ar trebui să fie transmise informațiile într-un cale posibilă către publicul vizat (Reid, 2001). Reid mai notează că profesorii și cercetătorii ar trebui să elaboreze un curriculum care ar trebui să includă în mod necesar toate constatările lor despre diverse genuri (academice), și despre sub-competențe comune pentru majoritatea sarcinilor de scris din întreaga curriculum. Reid îl citează pe Meyer (1996) sugerând că un astfel de curriculum oferă în mod explicit elevilor „nu numai clădirea gramaticală și discursului blocuri, dar și, mai important, abilitățile necesare pentru a le învăța și a le folosi blocuri de construcție în comunitatea -interacțiuni adecvate pentru a construi a gen" (1996, p. 41). Urmând aceeași direcție, Hamp-Lyons și Kroll (1997) au recunoscut ipoteza cercetătorilor EAP că „fiecare scriitor are nevoie atât de îndrumare cu privire la ceea ce este important la o sarcină de scriere, cât și la ce calitățile vor fi apreciate" (1997, p. 22) de către cei care își vor evalua

scris. Reid (2001, pg. 154) este de acord că „atât universitar, cât și absolvent elevii, găsesc relativ predarea mai directă a funcțiilor și formelor ușor de înțeles și de dobândit, lăsându-i astfel mai puțin împovărați de cum să prezentați materialul, cu mai mult timp și energie pentru a vă concentra asupra materialul în sine și mai încrezător în îndeplinirea sarcinii”.

Cu toate acestea, este de remarcat faptul că toate evoluțiile realizate în lingvistica este legată de nevoile reale de predare și, prin urmare, servește predării scopuri. Cu alte cuvinte, a fost predarea abilităților de limbi străine a împins cercetarea și dezvoltarea lingvistică înainte. De când a scris într-o limba străină/a doua limbă este o activitate complexă care implică în mod necesar: învățarea unei limbi, învățarea unui domeniu specializat sau restrâns al limba (ESP, EAP, EBP, ETP etc.), trebuie să se bazeze un curriculum pentru scris toate resursele disponibile. În consecință, integrarea curriculară trebuie să se bazeze toate sau unele dintre domeniile de îngrijorare menționate mai sus.

În ceea ce privește grupul secundar de discipline determinante, un de încredere aportul teoretic vine de la Spolsky (1970), care face patru discipline responsabil pentru problema educației lingvistice:

Despre Scriere

32 1. psihologie pentru teoria învăţării,

2. psiholingvistică pentru teoria învățării limbilor străine,

3. lingvistică generală pentru o teorie a limbajului și a des-

criptii și

4. sociolingvistică pentru o teorie a utilizării limbii în societate.

Spolsky a transformat predarea limbilor străine într-o problemă interdisciplinară - construct sau disciplină orientată, pe care el o numește lingvistică educațională. El

susține că, în timp ce lingvistica educațională reprezintă un interdisciplinar teoretic,

Corpusul plinar, pedagogia limbii străine sau a limbii a doua este pragmatica -

orientat spre predarea limbilor străine.

Întrucât studenții universitari trebuie să fie pricepuți să răspundă cu succes la

toate sarcinile scrise propuse de curriculum, un ESP avansat și

Curriculum-ul de scriere EAP nu poate exista în vid. În schimb, trebuie să fie

planificat ca un proiect integrator care răspunde imediat și

care atinge în continuare nevoile elevilor și care cuprinde:

o ierarhia valorilor instituționale,

o scopuri disciplinare şi

o așteptările profesorilor .

Într-adevăr, un curriculum eficient încorporează rezultatele multiplelor -

analize de nevoi care ”descriu elemente existente ale situației țintă pentru

oferă baza dezvoltării curriculumului” (Benesch, 1996, p. 723).

Ultima categorie de instrucțiuni de scriere mai puțin formale își face loc în

politica de proiectare a curriculum-ului de scriere urmând, pe de o parte, conducerea

dintre designerii de curriculum ESL care au adoptat o abordare provocatoare la fața locului,

luarea în considerare a obiectivelor corporative, evaluarea obiectivelor departamentale, descrierea

sarcina postului și cerințele lingvistice ale lucrătorilor ESL și în curs de dezvoltare

curriculum pentru a satisface aceste cerințe. Pe de altă parte, urmează această tendință

conducerea deschisă de directivele Consiliului European (Apel de propuneri

2003-2004 pentru proiecte Leonardo da Vinci, DGEC CE, 2003) care promovează:

1. diversificarea gamei de oportunități de plasament oferite

beneficiari pentru o achiziţie profitabilă de muncă şi

abilități lingvistice;

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

33 2. recunoaşterea formală a aptitudinilor şi competenţelor dobândite la locul de muncă

loc sau în alte medii decât instituționalul tradițional

setări, adică învățarea cu accent specific pus pe învățare

în cadrul întreprinderilor și sectoarelor industriale.

Din punct de vedere metodologic și managerial, curriculum

Cu toate acestea, proiectanții trebuie să respecte următoarea secvență de procese:

 efectuarea unei analize preliminare a nevoilor,

 colectează date autentice,

 interpretează și descrie datele,

 evaluează informațiile adunate și, în final,

 să integreze rezultatele în cadre de referinţă ale obiectivelor curriculumului.

De asemenea, designerii trebuie:

 explorează teoriile scrisului și dezvoltării alfabetizării,

 să investigheze provocările și așteptările pe care le vor avea scriitorii EFL

întâlnire, și

 să furnizeze teme adecvate care să le permită elevilor să facă pe deplin

participa la îndeplinirea misiunilor și beneficiază de acestea.

În cele din urmă, obiectivul final al procesului de proiectare a curriculum-ului de scriere

trebuie să fie acela de a servi studenții EFL sau ESL pentru a avea succes,

scriitori încrezători, eficienți și eficienți.

Curriculum - factori determinanți evidențiați în capitolul anterior

trebuie să includă şi factori lingvistici rezultaţi dintr-un spectru larg de

ramuri lingvistice, toate fiind influente pentru limba străină sau L2

predare. Ele îmbrățișează: discipline legate de compoziție, secundare, mai mari-

discipline pedagogice orientate, mai generale, precum: pragmatică, educațională

lingvistică, pedagogia limbii a doua (predarea limbilor străine) etc., domenii de cercetare

care se concentrează pe aspecte precum evaluarea, cadrele de stabilire a standardelor și practicile pentru

scris etc., o alternativă non-formală a instruirii scrise desfășurate în

medii non-educative (la locuri de muncă și întreprinderi) . Formatorii trebuie să fie

permanent conștient de obiectivele finale preconizate de formare

activități, adică aptitudinile și competențele vizate.

2.3. Constrângeri și cerințe instituționale

Proiectarea unui curriculum de scris este o activitate complexă care, în primul rând, se menține

după disciplină -factori determinanţi, didactice sau pedagogice teoretice

cadre și practici, nevoile rezultate din nevoi cuprinzătoare

analize și, în al doilea rând, utilizează pe deplin instrumentele instituționale:

o goluri,

o valori,

o politica de formare,

o paradigma de antrenament,

o practici,

o ipoteze etc.

Obiectivele instituționale sunt, în general, determinate de cultură și pot varia de la

instituție la instituție. Unele culturi prețuiesc pregătirea activelor

cetăţenii ca valoare supremă, alţii se mândresc cu (supra) calificare

lucrătorii lor pentru a-i face cetățeni responsabili în promovarea creșterii

tara. Uniunea Europeană, de exemplu, pregătește oamenii pentru o

cetățenie europeană activă, prin urmare toate forumurile educaționale ale UE vor fi în mod corespunzător

susține și împlinește acest scop.

Pe de altă parte, valorile educaționale au de-a face cu concepte precum:

o natura și scopul învățării,

o rolurile jucate de profesor și de cursant,

o metode eficiente și de succes de predare,

o natura proiectării curriculumului și programelor și, nu în ultimul rând,

o tehnici de predare și învățare.

Pentru a investiga valorile inerente ale unei instituții, se poate

folosește atât abordări cantitative, cât și calitative. În acest scop,

designerii de curriculum se vor uita la documentele oficiale, datele de testare și sondajul

opinia elevilor. Ei pot examina în continuare declarația de misiune a

instituție încapsulată în astfel de afirmații generale, descriptive precum: „pe

absolvirea/înmatricularea de la absolvenții universitare vor putea

la....” Designerii de curriculum pot interpreta, de asemenea, informații despre remarcabile

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

35 sau absolvenți proeminenți, analizează-le calitățile, realizările și lor

poziționați și folosiți-le ca modele în instruirea membrilor comunității.

Un alt mod de abordare a sarcinii este inversarea procesului și

uitându-se la descrieri discrete de curs în încercarea de a le reuni pe toate

piese ale puzzle-ului mai general.

Un curriculum instituțional ar trebui, de asemenea, să iasă de la poarta internă-

procesele de păstrare, adică scorurile de admitere, cerințele de admitere, progresul

scoruri/niveluri și, în final, examene de ieșire și scoruri. O astfel de referință -

reperele vor ajuta designerii de curriculum să își proiecteze viziunea în interior

gama unor scoruri sau descriptori definiți și definibili.

În mod corespunzător, un curriculum de scris ar trebui să indice toate acestea determinantă elemente. Pe lângă design și tipuri de scriere a subiectelor, evaluarea procedurile folosite sunt extrem de importante în înțelegerea obiectivele instituției în ceea ce privește alfabetizarea scrisă și, de asemenea, reversibil, în construirea curriculum-ului de scriere instituţională.

Cu toate acestea, proiectanții de programe de scriere pot înțelege testarea standardizată procedurile utilizate în mod tradițional în cultura instituțională și națională și sistemele de evaluare particularizate care testează abilitățile de scriere, individuale performanță și poate furniza linii directoare adecvate de punctare. Astfel de orientări care afectează instruirea și evaluarea în limbi străine la nivel național sistemele au de-a face cu deciziile luate de Consiliul Europei. The CE a derulat de câțiva ani o serie de proiecte în domeniul predarea limbilor moderne. Toate proiectele au fost inițiate de Modern Secțiunea lingvistică a CE și au dobândit o scară la nivel european. The proiectele au avut „un dublu scop: în primul rând, de a îmbunătăți amploarea și calitatea comunicare, înțelegere reciprocă și cooperare între popoarelor Europei și, în al doilea rând, să îndeplinească acest scop respectând în același timp Diversitatea lingvistică și culturală europeană” (Trim J., 1999, pg 8). Printre proiecte elaborate, inclusiv nivelul pragului și comunicarea în clasă de limbi moderne, două au câștigat proeminență: The Common Cadrul european de referință pentru învățarea, predarea și evaluare (CEF) și Portofoliul european al limbilor (ELP). The Comitetul de Miniștri către statele membre ale Consiliului Europei în Recomandarea lor nr. R (98) 6, Anexele punctele 25 și 26

Despre Scriere

36 «încurajarea instituţiilor să folosească Comunul Consiliului Europei

Cadrul european de referință pentru limbajul de planificare sau revizuire

predând într-o manieră coerentă și transparentă în interesul

o mai bună coordonare internațională și o limbă mai diversificată

predare.”

 „Încurajarea dezvoltării și utilizării de către cursanți în toate învățământul -

sectoarele finale ale unui document personal (portofoliul limbilor europene)

în care își pot consemna calificările și alte experiențe

într-o manieră transparentă la nivel internațional, motivând astfel cursanții

și recunoscând eforturile lor de extindere și diversificare a acestora

învăţarea limbilor străine la toate nivelurile într-o perspectivă pe tot parcursul vieţii.”

Primul document, CEF, urmărește:

 să promoveze și să faciliteze cooperarea și informarea reciprocă

între instituțiile de învățământ din diferite țări,

 să ofere o a doua bază pentru recunoaşterea reciprocă a limbii

calificări,

 pentru a ajuta cursanții, profesorii, proiectanții de cursuri, organismele de examinare

și administratorii educaționali să reflecteze asupra practicii lor curente

și să-și situeze și să-și coordoneze eforturile. (Trim John L. M., 1999,

pg. 9, fost director al Centrului de Informare asupra Limbii

predare și cercetare).

CEF prevede:

a) „o schemă descriptivă, care prezintă și exemplifiază

parametrii și categoriile necesare pentru a descrie, în primul rând, ce a

utilizatorul de limbă trebuie să facă pentru a comunica în

context situațional, apoi rolul textelor , care poartă

mesaj de la producător la receptor, apoi de la bază

competențe care permit unui utilizator de limbă să efectueze acte de

comunicare și în final strategiile care permit

utilizatorul limbii să pună în aplicare aceste competențe;

b) un studiu al abordărilor privind învățarea și predarea limbilor străine,

oferind opțiuni pe care utilizatorii să le ia în considerare în raport cu lor

practicile existente;

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

37 c) un set de scale pentru descrierea competenței în utilizarea limbii, ambele

global şi în raport cu categoriile descriptivului

schema la o serie de niveluri;

d) o discuție a problemelor ridicate pentru proiectarea curriculară în

contexte educaționale diferite, cu referire în special la

dezvoltarea plurilingvismului la cursant.” (Trim, 1999, p. 9).

De facto, CEF are ca scop furnizarea de standarde comune împotriva

care să facă referire la evaluarea atingerii limbii moderne în

diferite sectoare educaționale, limbi țintă, regiuni lingvistice și state.

Acesta este menit să ofere „o bază pentru evaluarea bazată pe criterii, de exemplu

evaluare în raport cu criteriul competenței lingvistice din lumea reală”

(North B, 1999, pag. 25). Documentul prezintă nivelurile prin descriere

tori de tipul:

Poate să se exprime clar și corect într-un registru formal pe teme de

interes (fie general, adică scrisori formale/informale, CV etc., fie personal, de ex

narațiune, raport, interpretarea datelor, descrierea procesului) și poate exprima și argumentează punctul său de vedere.

Poate utiliza relativ ușor (pe baza unui material suport) concepte/specifice funcțiile registrului academic, cum ar fi: descriere, definiție, exemplificare, clasificare și comparație.

Acest exemplu ilustrează descriptorii elaborați pentru interme-

abilități de scriere la nivel diate publicate în documentele CE.

Privind înapoi la normele și constrângerile instituționale care influențează procesul de proiectare a curriculum-ului, trebuie neapărat să notăm obiectivele, valorile, politica de formare, paradigme de formare instituțională, practici și ipoteze prețuit de instituție pe tot parcursul existenței sale. În plus, cel constrângerile instituționale nu pot funcționa într-un vid, ci fac parte din mai larg Procesul educațional european și, prin urmare, cuprind sugestii care vin de la instituțiile de standardizare, de la forumuri și documentele emise de acestea, inclusiv CEF.

2.4. Design critic de curriculum

Proiectarea curriculum-ului critic este o abordare datorată teoriei critice, și, în sfârșit, la predarea critică, un domeniu care a dat naștere altor derivate ramuri, inclusiv pragmatismul critic, predarea ESP critică, EAP critică predare etc.

Poststructuraliștii au susținut că diferite grupuri din societate și, de asemenea instituțiile au discursuri diferite, sau construcții sociale, pe care le impun altora în virtutea influenței sau dominației pe care o exercită

printr-o politică de diseminare consolidată sau mai agresivă, sau prin acceptarea lor de către alte grupuri sau instituţii. De acum înainte, singura bază căci interrelaţiile dintre grupurile cu discursuri diferite se află în puterea sau dominația pe care o exercită. Odată ce relaţiile de putere au fost modelate şi stabilite, ele pot fi puse în mod corespunzător în discuţie şi contestat, care devine domeniul teoriei critice. Scopurile și instrumentele cu care operează această teorie sunt triple:

a) a problematiza (în discuție) orice loc dominant în societate (instituție, conținutul cursului etc.) prin expunerea inechității sau a discriminării sale,

b) să conteste structurile de putere ale acestor site-uri și subiecte prin provocare și rezistență și

c) să le subvertizeze și să le transforme prin acțiuni care vor restaura echilibrul puterii sau lipsa acestuia (Santos, 2001).

Peirce (1995a) recunoaște șase principii ca fiind cruciale pentru cercetarea critică:

a) recunoașterea subiectivității cercetătorului;

b) urmărirea schimbării sociale și educaționale;

c) investigarea relaţiei dintre cotidianul indivizilor viețile și structurile sociale care le afectează;

d) studierea modurilor în care indivizii dau sens experienței lor;

e) luarea în considerare a ierarhiilor sociale și a inechităților de gen, rasă, clasă, etnie și orientare sexuală;

f) luând în considerare contextul istoric, adică relația între condițiile și evenimentele prezente și trecute” (Bensch, 2001, pg. 164).

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

39 Pași critici de proiectare a curriculumului în când și unde este învechit, tradițional
și viziune simplistă asupra scrisului L2 este interogată și versiuni alternative
sunt sugerate pentru cercetare și practică ulterioară.

Conform cercetării tradiționale de compoziție L2, „relația elevilor
Legăturile cu limba lor maternă și cu engleza nu sunt problematice”
(Benesch, 2001, pg 162), deoarece studenții pot adăuga pur și simplu o nouă
repertoriu cu rezultate pozitive. În ceea ce privește scrierea în L2 a introducerii ESL
profesorii/instructorii sunt astfel restricționați să adauge pur și simplu limba engleză la elevii
repertorii. Benesch Sarah (2001, pg 163) afirmă că „aceste presupuneri sunt
acum fiind provocate în cercetarea critică și pedagogie. Scopul este de a
surprinde complexitatea învățării L2 într-o varietate de contexte de către elevii de
diverse medii sociale, problematizând portretele monolitice ale NNS
elevi (vorbitori non-nativi) și chestionarea mitului neutralității
de engleză”.

Cu toate acestea, sondajele și cercetările privind scrierea în ESL sau EFL au
a indicat că scrierea în L2 se poate transforma într-o sarcină dificilă și nu
produce rezultatele dorite dacă diferite condiții legate de elev și pre-re-
cerinţele nu sunt îndeplinite. Au mai dezvăluit că în cazurile în care: sarcină
alocarea, stabilirea condițiilor, monitorizarea progresului activității și, în sfârșit,
evaluarea procesului și a produsului au fost concepute de un tutore care a fost inspirat
de nevoile și scopurile instituționale și care ignoraseră propriile studenți
nevoi, cerințe profesionale viitoare, dezvoltare individuală și
caracteristici, îndeplinirea sarcinii a eșuat și elevii și-au revendicat
propriile drepturi la un tratament diferenţiat sau discriminatoriu. În unele cazuri, cel
elevii s-au organizat și au acționat singuri pentru a rectifica

situaţie; în altele, au apelat la tutorele lor pentru modificări ale inițialei sarcină. Astfel de cazuri au fost raportate de Benesch S. (2001) unde studenții experimentând modalităţi de a face faţă cu nedemocratice şi nefavorabile situația și-a luat propriile decizii și a acționat pe baza lor, mai degrabă decât predarea în fața obstacolelor nedrepte impuse de neexperimentați sau tutori mulțumiți.

Despre Scriere

40 Concluzia luată în prim plan este că nicio abordare extremă nu ar trebui să fie adoptate fără o analiză atentă a cursantului vizat de procesul de proiectare a curriculumului. Profesorii trebuie să ia în considerare atitudinea și dorința elevului față de procesul de instruire, în special într-o societate democratică, care devine din ce în ce mai dominată de politică și probleme politice.

2.5. Dezvoltarea unui curriculum (scris) prin admitere și recunoașterea activităților non-formale

Există o preocupare crescândă și persistentă din partea educației părțile interesate și administratorii să găsească noi modalități de standardizare sau alinierea formării profesionale și educaționale (VET) în întreaga Europă.

Obiectivele finale ale acestui demers comun vor fi:

 mobilitatea îmbunătățită a profesioniștilor și a forței de muncă calificate în Europa,

 cooperare inter-instituțională dezvoltată și mai intensă în studii superioare,

 un profil ridicat al spațiului european de educație și formare într-un context internațional care va face ca Europa să fie recunoscută ca a

referință la nivel mondial pentru cursanți.

Această inițiativă a fost solicitată de rolul decisiv jucat de institu-

cooperare națională în crearea unei viitoare societăți europene bazate pe cunoaștere.

În acest sens, declarația de la Bologna privind învățământul superior făcută în iunie

1999 a reprezentat primul pas care a marcat introducerea unui nou

cooperare europeană consolidată. A fost urmată de Europeanul de la Lisabona

Consiliul din martie 2000, un alt eveniment de temelie care a reafirmat rolul

jucat de educația în politicile economice și sociale care au vizat consolidarea

apoi puterea Europei la nivel mondial și garantarea dezvoltării depline

a cetatenilor. Rezultatul lucrărilor Consiliului a fost înființarea

obiectiv strategic ca Uniunea Europeană să devină cea mai mare din lume

economie dinamică bazată pe cunoaștere. În consecință, dezvoltarea unui mare

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

41 VET de calitate este crucială și devine o parte integrantă a acestei strategii,

în special în ceea ce privește promovarea: incluziunii sociale, coeziunii, mobilității,

capacitatea de angajare și competitivitatea.

Declarația de la Copenhaga reprezintă declarația

Miniștrii europeni ai VET și Comisia Europeană s-au reunit în

Copenhaga în noiembrie 2002 privind cooperarea europeană consolidată în

educație și formare profesională. Declaraţia enunţă un număr de

priorități care trebuie urmărite printr-o cooperare consolidată în domeniul VET, care toate

în cele din urmă urmăresc promovarea încrederii reciproce, a transparenței și a recunoașterii concurenței.

calificări, creând astfel o bază pentru o mobilitate sporită

și facilitarea accesului la învățarea pe tot parcursul vieții” (Declarația de la Copenhaga).

următoarele patru secțiuni majore cu prioritățile susținute alcătuiesc

Declaraţie:

Dimensiunea europeană axată pe

 consolidarea dimensiunii europene în VET cu scopul de a

îmbunătățirea cooperării mai strânse în vederea promovării mobilității și

cooperare interinstituțională, parteneriate și transnaționale

inițiative

Transparență, informare și îndrumare

 creșterea transparenței în VET prin implementare

și raționalizarea instrumentelor și rețelelor informaționale, încorporarea

evaluarea unor instrumente precum: CV-ul european, certificatul și

suplimente la diplomă, Cadrul European Comun al

referință pentru limbi și EUROPASS într-un singur

cadru

Recunoașterea competențelor și calificărilor

 consolidarea politicilor, sistemelor și practicilor care sprijină informarea

în toate statele membre

niveluri de educație, formare și angajare pentru a asigura

transferabilitatea și recunoașterea competențelor și calificărilor,

și prin aceasta să sprijine mobilitatea ocupațională și geografică

a cetățenilor din Europa;

Despre Scriere

42 dezvoltarea competențelor și calificărilor la nivel sectorial,

prin consolidarea cooperării cu partenerii sociali;

 dezvoltarea unui set de principii comune referitoare la validare

a învăţării non-formale şi informale cu scopul de a asigura

o mai mare compatibilitate între diferitele sisteme europene de formare;

Asigurarea calității

 promovarea cooperării în asigurarea calităţii, concretizată în

schimburi de modele, bune practici etc.

Scopurile menționate au devenit obiectivele declarate ale Leonardo

Cadrul programului de formare profesională da Vinci.

Schema de mobilitate Leonardo da Vinci (Apel de propuneri 2003-2004 pentru

Proiectele Leonardo da Vinci, DGEC CE, 2003) operează pe principiul a

rețeaua transnațională de formare care vizează implementarea profesională

politici de formare prin crearea unui spațiu european de cooperare pentru educație și

formare , unde formarea și consolidarea vocaționale și lingvistice

aptitudinile şi aptitudinile sunt necesare pentru integrarea eficientă şi funcţională

a tinerilor profesioniști și/sau cursanți în viața profesională și pe deplin

exercitarea unei cetăţenie europene active.

A doua fază a programului și obiectivele sale generale sunt

exprimate în Decizia Consiliului din 26 aprilie 1999, care pune în prim plan

necesitatea de a dezvolta calitatea, inovația și în special cea europeană

dimensiunea sistemelor și practicilor de formare profesională prin trans-

cooperare nationala. Trei obiective primesc preocupare majoră și fac

pe agenda programului, de exemplu:

 îmbunătățirea abilităților și competențelor oamenilor sau tinerilor

în formarea profesională iniţială

 îmbunătățirea calității și a accesului la formarea profesională continuă

și dobândirea pe tot parcursul vieții de aptitudini și competențe în vederea

cresterea si dezvoltarea adaptabilitatii, in special pentru a

consolidarea schimbărilor tehnologice și organizaționale

 promovarea şi consolidarea contribuţiei formării profesionale

la procesul de inovare, în vederea creșterii competitivității

și antreprenoriat, prin încurajarea cooperării între

instituții de formare profesională, inclusiv universități și IMM-uri.

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

43 Inițiativa Consiliului urmărește să ridice nivelul de expertiză profesională a

(viitori) profesioniști și să standardizeze formarea profesională în Europa. Ea

vizează grupuri de tineri, lucrători și angajați.

Directivele Consiliului European sunt exprimate în Prioritățile din

Programul Leonardo da Vinci Apel de propuneri (Apel de propuneri 2003-

2004 pentru proiectele Leonardo da Vinci, DGEC CE, 2003, pg 2), în special în

Prioritatea 1, care se concentrează pe valorificarea învățării. Directiva Consiliului

citeste:

„O nouă abordare cuprinzătoare pentru recunoașterea valorii învățării

este văzută ca o condiție prealabilă pentru crearea unui domeniu de învățare pe tot parcursul vieții,

pe baza drepturilor existente de liberă circulație în cadrul UE.

Problemele sunt aici identificarea, evaluarea și recunoașterea non-

învățarea formală și informală precum și transferul și reciproc

recunoașterea certificatelor și diplomelor formale . Toate formele de învățare, fie ele

dobândite în medii educaționale, muncă, timp liber sau activități familiale ar trebui să fie

identificate, evaluate și recunoscute, permițând cetățenilor să se combine și să integreze

aceste forme diferite de învățare.

Valorificarea învățării necesită o dezvoltare cuprinzătoare, integrată

abordări care le permit celor implicați să evalueze și să valorizeze o gamă largă de

resurse de calificări și competențe.”

Proiectele derulate în cadrul acestei măsuri prioritare trebuie să plătească o atenție deosebită acordată următoarelor aspecte (Apel de propuneri 2003-2004 pentru proiectele Leonardo da Vinci, DGEC CE, 2003):

1. dezvoltarea unor abordări noi, durabile și transferabile pentru valorificarea învățării formale, non-formale și informale cu accent specific privind învățarea în cadrul întreprinderilor și sectoarelor industriale

2. dezvoltarea certificării astfel încât să promoveze transparența diplome, calificare și competențe

3. schimb de experiențe și bune practici în domeniul identificarea, evaluarea și recunoașterea informale și non-învăţare formală.

Aceste obiective sunt stabilite de Comisia Europeană și preconizate obiective mai largi. Ținta este o populație mai mare, adică cea a tinerilor stagiari de pe continentul european. Cu toate acestea, obiectivele sunt congruente

Despre Scriere

44 cu cele prevăzute de declarația de la Bologna, așa cum prevăd crearea unui spațiu european al societății bazate pe cunoaștere, cu calificare, cetățeni activi, adepți la cerințele unui continent provocator, unde toți calificările și competențele dobândite ar trebui să fie ușor transferate și recunoscut. Scopul final al declarației de la Bologna este acela de a asigura libertatea mobilitatea specialiștilor pregătiți în toate țările europene.

Acest lucru ne duce la concluzia că toate forumurile europene de formare merge mai departe spre atingerea acelorași mari obiective, prin folosire instrumente care operează în domenii educaționale specifice.

Prioritățile stabilite de a doua fază a LdV vocațional

cadrul programului de formare poate inspira curriculum și curs

conţinutul unor instituţii de avangardă care acceptă implementarea

orientări recomandate de Consiliu. De facto, aportul non-formal

activitățile și recunoașterea lor formală este un proces complex, care necesită

stabilește un acord instituțional cu privire la câteva condiții prealabile prezentate mai jos.

1. În primul rând, instituția de formare trebuie să fie dispusă să recunoască

valoarea vocaţională şi educaţională a activităţilor desfăşurate în diverse

setări non-formale/non-academice și trebuie să stabilească specific

norme si standarde pentru activitati.

2. În al doilea rând, un astfel de efort presupune în mod necesar un parteneriat

între instituția de formare și unul sau mai multe locuri de muncă,

precum ateliere, laboratoare, întreprinderi, IMM-uri, care pot

asigurarea unor condiții adecvate de muncă și de învățare pentru cursanți.

3. În al treilea rând, instituția care oferă instruire ar trebui să funcționeze

în prealabil un curriculum de formare și programe care încorporează

activităţile desfăşurate de cursanţi la locurile de muncă.

Urmând premisele menționate, activitățile s-au înscenat

setările non-formale trebuie să asigure:

- o serie de activități care facilitează accesul cursanților la

dobândirea de competențe și expertiză profesională/lingvistică,

- o dobândire mai rapidă a aptitudinilor necesare, sau

- un cadru de lucru profesional mai agitat și mai eficient decât

cea pe care instituția furnizoare de formare o poate oferi.

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

45 În plus, activitățile planificate a fi desfășurate într-un
cadrul formal trebuie să respecte următoarele cerințe:

- trebuie să completeze oferta curriculară a stagiarilor în
termenii competențelor, aptitudinilor, domeniului de activitate, tipului de
activitățile preconizate
- trebuie să-i ajute pe cursanți să înțeleagă teo-
procese retice
- trebuie să aducă elemente noi în vocaţia cursanţilor
și experiență lingvistică
- trebuie să pregătească cursanții pentru viitorul lor profesional
profiluri.

4. Instituția formală trebuie să colaboreze cu non-formala
instituție de formare și monitorizează următoarele aspecte, care
include:

- numirea mentorilor de plasament
- o monitorizare permanentă a activităţilor şi a
progresul stagiarilor
- numirea evaluatorilor pentru evaluarea
performanța și competențele cursanților
- capacitatea de a acorda certificate de participare şi absolvire
care va fi recunoscut oficial de ambele instituţii
implicate în procesul de instruire.

5. Instituția oficială trebuie să numească o comisie internă
care va certifica aptitudinile si competentele dobandite si
recunoaște-le formal.

Încercarea de a sprijini politica CE de adoptare a non-formale și

învăţarea informală cu accent specific pe învăţarea în cadrul întreprinderilor şi

sectoarele industriale a măturat Europa în ultimul deceniu și a luat

forme ferme si concrete. Prezenta schiță a unui sistem planificat pentru

dobândirea de abilități și competențe non-formale în cadrul non-formal este a

sistem bazat pe realitate, unul care a fost pilotat de o universitate din România

și a dat rezultate foarte bune și excelente. Sistemul a fost

Despre Scriere

46 operațional de câțiva ani, dar a primit un impuls puternic din partea

realizările unui număr de proiecte Leonardo da Vinci concentrate

dezvoltarea expertizei studenţilor universitari. Următoarea secțiune va

detaliază în continuare proiectele Leonardo da Vinci care au contribuit substanțial

la dezvoltarea unor competențe excelente legate de locul de muncă în țara gazdă europeană

întreprinderilor și IMM-urilor.

2.6. O inițiativă practică de dezvoltare a abilităților de scris

prin activităţi de imersiune în cadru

a programelor comunitare de plasament profesional

(programele Leonardo da Vinci)

Următoarele „bune practici” sunt rezultatul mai multor trei luni

Proiecte de plasament profesional Leonardo da Vinci finalizate la Babes-

Universitatea Bolyai din Cluj-Napoca în perioada 2001-2004.

Proiectele în sine au fost concepute pentru a oferi o oportunitate viabilă

Studenții de la BBU pentru a-și extinde și consolida expertiza profesională

alături de competenţa lor lingvistică în folosirea unei limbi străine pt

scopuri profesionale.

Proiectele au avut o contribuție consistentă la expertiză -

proces de formare prin:

1. lărgirea spectrului de input teoretic;

2. diversificarea gamei de oportunităţi de plasament oferite

beneficiari pentru o achiziţie profitabilă de muncă şi

abilități lingvistice;

3. recunoaşterea formală a aptitudinilor şi competenţelor dobândite la

locul de muncă sau în alte medii decât cele tradiționale

setări instituționale, adică învățarea cu accent specific pe

învățarea în cadrul întreprinderilor și sectoarelor industriale;

4. lucrând în vederea recunoașterii și transferului european al

competențe dobândite în medii non-formale;

5. promovarea unui pașaport lingvistic european pentru profesioniști sau

viitori profesionisti.

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

47 Aceste variabile determinante ale competenței primare sunt ușor identificabile

în documentele directivelor Leonardo da Vinci menționate la pg 16.

Inițiativa conceperii și implementării unor astfel de proiecte a fost

inspirat de:

 interesul extraordinar dedicat formării profesionale Europa-

larg și la dobândirea de competențe lingvistice,

 eforturile întreprinse de Consiliul Europei pentru a

standardiza formarea profesională în Europa și o rentabilă

dobândirea deprinderilor lingvistice.

În plus, inițiativa de a elabora proiecte de mobilitate în cadrul

activitatea programelor profesionale LdV în vederea extinderii
expertiza profesională și lingvistică a profesioniștilor, derivă din
necesitatea de a respecta directivele Consiliului European exprimate în
Prioritățile programului Leonardo da Vinci Apel de propuneri,
mai ales Prioritatea 1 expusă tot la pag. 17.

Motivul din spatele acestui angajament este presupunerea că
formarea profesională a studenților include un stagiu anual de muncă în
o întreprindere, în consecință proiectele implementate au fost destinate
completează pregătirea practică desfășurată la întreprinderile de origine și la
sporiți o dobândire mai profitabilă a competențelor legate de muncă într-o afacere
mediu. Expunerea elevilor la un mediu în limba maternă
a sporit stăpânirea de către elevi a limbilor străine pentru care au învățat
afaceri, comunicare sau turism.

Imersiunea lingvistică propusă prin activități de plasament efectuate
la instituțiile partenere sau la întreprinderile lor colaborative merită
accent deosebit, dat fiind rolul său crucial în schema proiectului.

Rezultatele activităților de plasament au fost garantate de
urmatoarele aspecte:

 condiţii adecvate şi adecvate pentru îndeplinirea
activităţi de plasament, prin: a) adecvate şi provocatoare
locații/setări de plasare, b) angajat, competent și
supraveghetori/mentori de plasare exigenți, c) adecvate,
activități provocatoare, responsabilități, sarcini de lucru

Despre Scriere

48 supraveghere permanentă şi competentă

 mediu de lucru stimulativ şi

 echipă de lucru prietenoasă și inspirată.

În plus, rezultatele în ceea ce privește performanța lingvistică și

formarea/consolidarea competențelor au fost rezultatul:

 un contact profesional/de muncă permanent cu o profesie nativă -

membri, inclusiv: colegi de muncă, superiori (directori de companie

membri gem), mentori

 contacte regulate cu cadrele universitare (profesori, tutori)

 contacte cu colegii de universitate

 contacte ocazionale cu clienţii

 contact ocazional cu prietenii nativi (S. Irimiea 2005b).

O examinare atentă a unei sarcini profesionale de o zi va dezvălui

implicarea elevilor în activitățile prezentate mai jos (S. Irimiea 2005b):

 întâlniri verbale cu profesioniști, clienți

și membrii companiei sub forma: discuții de afaceri,

negocieri, întâlniri, prezentări

 comunicare scrisă cu profesioniști, clienți și

altele sub formă de corespondență comercială (scrisori,

memorii, e-mailuri etc.)

 sarcini scrise, inclusiv: completarea formularelor, redactarea rapoartelor,

pliante publicitare, brosuri, chestionare, diverse afaceri/comert

documente etc.

Componenta scrisă a procesului de formare a abilităților a avut succes și

recunoscute de beneficiari ca atare mai ales din cauza corespunzătoare

condiţiile care au fost asigurate pentru începutul şi progresul atribuit

sarcini.

Intalnirile si misiunile au fost raportate de catre beneficiari catre

au fost în cea mai mare parte formale, deoarece acestea au ocupat cea mai mare parte din activitatea lor profesională

perioada de implicare.

În ceea ce privește dobândirea și lărgirea repertoriului lingvistic,

imersiunea de plasare de zi cu zi a dat următoarele rezultate (S.

Irimiea, 2005b):

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

49 i. a îmbogăţit competenţa lingvistică a beneficiarilor în utilizarea

limba străină pentru

1. scopuri speciale, bazate pe extinderea formelor, spe-

vocabular specializat,

2. vocabular socio-profesional,

3. vocabular cultural,

4. forme non-formale / limbajul folosit în familiar/prietenos

interacțiuni;

ii. a contribuit la consolidarea competenţei comunicative

atât în vorbire, cât și în scris;

iii. a crescut familiaritatea și versatilitatea beneficiarilor în

utilizarea registrelor de specialitate formale și non-formale;

iv. a dezvoltat competența strategică (lingvistică) a beneficiarilor,

ex. instrumentele lingvistice pentru substituirea altora

lacune de comunicare lingvistică, culturală sau profesională;

v. a consolidat competența socio-lingvistică;

vi. a dezvoltat o persoană lingvistică relativ îmbogățită .

În domeniul comunicării scrise beneficiarii au întrecut
ei înșiși, obținând eficacitate și adecvare, de exemplu, primar
trăsăturile competenţei comunicative. Cu alte cuvinte, beneficiarii
a dobândit cunoștințe practice despre „comunicații adecvate și eficiente
comportamente de nicație, dezvoltarea unui repertoriu de aptitudini care să cuprindă
atât mijloace adecvate și eficiente de comunicare, cât și motivație pentru
se comportă în moduri care sunt considerate atât adecvate, cât și eficiente de către
interactanți” (Rubin, 1991: 289) în relațiile interpersonale (S. Irimiea,
2005b).
Sarcinile scrise au fost sarcini reale cerute de
procedurile de afaceri în desfășurare ale întreprinderii și au fost concepute de sarcina-
stabilirea de mentor în termeni realiști atât pentru a îndeplini cerințele de afaceri cuvenite
și nivelul de expertiză și performanță al studenților.
Elevii nu s-au plâns de sarcinile atribuite; pe
dimpotrivă, au fost extrem de încântați și le-au considerat ca pe o provocare, a
Despre Scriere
50 gratificarea sau recunoașterea aptitudinilor lor. Acest lucru a fost posibil datorită
preocuparea permanentă a mentorilor de a asigura studenţilor de plasament
sarcini adecvate. Acolo unde sarcina a depășit studenții
capacitatea, explicația corespunzătoare și instruirea au fost furnizate imediat, la fața locului, pentru a
permite elevilor să-și îndeplinească sarcinile.
Experiența lingvistică finalizată a reprezentat un mediu și lung
investiție lingvistică pe termen datorată următorilor contributori:
 o expunere de trei luni la un adevărat vocațional și lingvistic
mediu,

 un context vocațional și lingvistic intens și solicitant,

cu misiuni provocatoare și agitate, cu responsabilitate

lități care i-au provocat pe deplin pe beneficiari,

 supraveghetori exigenți și calificați,

 profesorii severi care au planificat jobul elevilor necesită

astfel încât să beneficieze pe deplin beneficiarii.

Rezultatele excelente realizate de studenții români

au fost, totuși, și rezultatul extrem de atent și adecvat

repartizarea responsabilităţilor de către partener. Cu alte cuvinte, partenerii

au luat în considerare cu atenție opțiunile de locuri de muncă și le-au repartiționat

în funcţie de competenţele, aptitudinile, aptitudinile, profesionale ale elevilor

experiență și experiență lingvistică.

Dobândirea și/sau consolidarea vocației -legate lingvistice

competența a fost măsurată sau evaluată prin evaluarea mentorilor/tutorilor

a progresului elevilor şi rezultat din autoevaluările elevilor.

Având în vedere condițiile și condițiile de muncă menționate mai sus, a existat

nu există loc pentru o abordare critică a activității de plasament. Acest lucru demonstrează

că o dobândire și consolidare cu succes a abilităților de scris și

competențele trebuie să fie rezultatul eforturilor orchestrate ale:

o activitate bine și atent planificată

o monitorizare permanentă

o adaptare permanentă a tuturor etapelor proiectului la

 cerințele conținutului programului;

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

51 cerințele generale de lucru,

 resursele umane şi capacităţile disponibile

o un plan de dezvoltare flexibil și motivant pentru cele prevăzute

activităţi şi o repartizare productivă a responsabilităţilor postului

o un sistem de instruire îmbucurător şi

o un mediu de lucru prietenos și o echipă.

În concluzie, programe de plasament pentru studenți sau altele

grupurile de tineri muncitori au oferit oportunități bune de achiziție și

dezvoltarea abilităților și competențelor legate de locul de muncă, care au fost formal

recunoscut atât de instituția de trimitere, cât și de cea gazdă. Proiectele

a contribuit în continuare la autoafirmarea indivizilor.

2.7. Portofoliul lingvistic european

un cadru european unic

pentru transparența calificărilor și competențelor

și EUROPASS

Condițiile prealabile pentru o politică educațională comună în Europa, sau a

efort comun de a susține prin contribuție financiară asigurarea

de formare profesională în întreaga Europă au o istorie îndelungată care merge înapoi la

anul 1957, când a fost semnat Tratatul de la Roma. Tratatul prevedea

dezvoltarea pregătirii profesionale ca o condiţie prealabilă a liberei circulaţii

a cetăţenilor din Europa. Ideea de a dobândi experiență și cunoștințe din

călătorind în alte universități și locuri importante din întreaga Europă

a fost prolific încă din Evul Mediu, când mulți oameni și oameni nobili

de mijloace și-au completat cunoștințele și și-au câștigat reputația prin

călătorind în alte țări și locuri, cunoscute atunci ca leagăne ale culturii

si stiinta. Oamenii au înțeles că dezvoltarea profesională și personală

competența ar putea fi atinsă numai prin referire la alte culturi. În 1985 Comisia Europeană a reînviat această veche tradiție și a lansat două programe de schimb consistente, care s-au concentrat pe transnațional

52 mobilitatea tinerilor. Scopul lor a fost dezvoltarea profesională antrenament. Cele două programe au fost ERASMUS și COMETT, adică cele precursori ai programului-cadru Leonardo da Vinci. The Programul COMETT a facilitat accesul a 40 000 de tineri la formare profesionala prin munca practica in intreprinderi intre 1986 și 1994. Programul Leonardo da Vinci a luat realizarea în continuare, facilitând accesul la formare profesională în alte țări la 250 000 de persoane. De atunci, Leonardo da Vinci a devenit program european care a susținut vocația Uniunii Europene politica finală de formare prin finanțarea unei game de programe care vizează îmbunătățirea calității formării profesionale și promovarea învățării pe tot parcursul vieții.

În ultimul deceniu, cooperarea la nivel european în domeniul educației iar formarea a progresat considerabil și a subliniat una esențială aspect: de care depinde în mare măsură progresul social și economic în Europa dezvoltarea și ridicarea nivelului de educație și formare profesională, în special până în 2010, când se aștepta ca Europa să devină cea mai competitivă societate bazată pe cunoaștere. Acest nou concept a fost dezbătut și convenit la summitul de la Copenhaga, care a reunit miniștrii europeni de Formare Profesională și Educație (VET) și Comisia Europeană în noiembrie 2002. Participanţii au elaborat o Declaraţie, Copenhaga Declarația privind cooperarea europeană consolidată în domeniul VET, care a făcut cerc

în jurul următoarelor concepte:

 consolidarea dimensiunii europene în VET cu scopul de a

îmbunătățirea cooperării mai strânse, parteneriatelor și transnaționale

inițiative;

 creșterea transparenței în VET prin implementare

și raționalizarea instrumentelor și rețelelor informaționale;

 dezvoltarea competenţelor şi calificărilor la nivel sectorial

nivel, prin consolidarea cooperării cu partenerii sociali;

 dezvoltarea unui set de principii comune referitoare la

validarea învățării non-formale și informale cu scopul

de a asigura o mai mare compatibilitate între diversele europene

sisteme de antrenament;

 promovarea cooperării în asigurarea calităţii.

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

53 Comisia a pus în prim plan politica sa care vizează crearea

și dezvoltarea unui sistem transparent de recunoaștere și valorificare a

competențe, diplome și calificări. Un accent deosebit a fost atunci

pus pe recunoașterea și validarea cunoștințelor informale și non-formale. The

instrumentele propuse spre utilizare au fost:

 CV-ul european,

 suplimente la certificat și la diplomă,

 Cadrul european comun de referință pentru limbi străine

şi

 EUROPASS-ul

În acest context, politica programului Leonardo da Vinci-

creatorii, încadratorii, promotorii și alții și-au propus ca obiective majore

urmatoarele obiective:

 să dea vizibilitate contribuţiei efective a programului

și proiectele la procesele de transparență a calificărilor

și validarea competențelor informale și non-formale în Europa

 să contribuie semnificativ la crearea unui spaţiu european de

învăţarea pe tot parcursul vieţii.

A fost stabilit contextul strategic care a îmbunătățit conceptul EUROPASS

scos de:

 Declaraţia de la Copenhaga

 Rezoluția Consiliului privind cooperarea consolidată în domeniul VET.

Ambele documente care exprimă decizii comune necesită un singur cadru

lucru care reunește instrumentele inerente de sporire a transparenței

și raționalizarea rețelelor aferente.

Următoarea acțiune concretă a Comisiei Europene a fost

adoptarea unei propuneri de decizie privind EUROPASS în decembrie 2003. The

propunerea a stabilit că:

 un cadru de transparență sub forma unui portofoliu de

documente numite EUROPASS cu un singur logo comun

ar trebui adoptat

 fiecare țară numește un singur organism care să fie responsabil pentru toți

activități legate de implementarea EUROPASS.

Despre Scriere

54 Concomitent, a fost numit și un grup tehnic de către

Comisia să elaboreze detaliile și aspectele tehnice privind

implementarea practică și elaborarea unui EUROPASS electronic

versiune mai târziu pentru a fi pilotată.

Scopul general al EUROPASS este de a ajuta cetățenii să se îmbunătățească

să-și comunice calificările și competențele. Rezoluția practică

privind constituirea unui singur organism de coordonare care să supravegheze toate

proceduri și progres, precum și ideea de a aduce transparență

documentele împreună într-un singur cadru se așteaptă să producă:

o acces mai ușor la acesta,

o impact mai puternic asupra celor care îl experimentează,

o management mai eficient,

o strategie coerentă pentru transparenţa competenţelor şi

calificare.

Portofoliul EUROPASS pentru învățarea pe tot parcursul vieții este gândit

încorporează 5 documente stabilite la nivel european și recunoscute ca

astfel de. Componentele sunt:

1. CV-ul european, care se așteaptă să devină coloana vertebrală a

EUROPASS,

2. Mobilipass, un document care vizează înregistrarea tuturor

mobilitate europeană în scopuri de învățare și treptat

înlocuirea Europass -Training,

3. Suplimentul la diplomă pentru învăţământul superior

4. Suplimentul de certificat folosit pentru vocational si

pregătire educațională

5. portofoliul european al limbilor folosite la înregistrarea străinilor

abilități lingvistice.

Versiunea actuală a portofoliului este încă deschisă pentru îmbunătățiri,

deși este disponibilă și o versiune electronică. Este, totuși, de remarcat să

subliniază că un număr considerabil de părți interesate, administratori,

promotorii şi beneficiarii au înţeles rolul unui astfel de portofoliu şi

a primit acceptare generală și utilizare.

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

55 Realizarea unui astfel de document de relevanță internațională

avea șanse mari de succes, mai întâi pentru că inițiativa era o necesitate

soluție la o problemă care a tulburat cetățenii est-europeni din mai mulți

țări, și anume aceea de a li se recunoaște competențele profesionale

la nivel european, ceea ce le-ar spori accesul la forța de muncă europeană

piaţă. În al doilea rând, pentru că instituțiile de formare din UE au experimentat la

cel puțin două evenimente majore de elaborare a politicilor educaționale, adică procesul Bologna

și Portofoliul european al limbilor, care poate alimenta determinarea de a

să realizeze progrese ulterioare în domeniul educației.

Pentru aceste experiențe VET, programele Leonardo da Vinci au o

contribuție considerabilă, așa cum au căutat

 rețelei de instituții de formare, parteneri sociali, întreprinderi,

IMM-urile într-un sistem general/sectorial de formare,

 să faciliteze relațiile între formatori și beneficiari,

 să faciliteze schimbul de bune metode și practici, toate

dintre care ar putea influența rezultatul final, general.

Participarea impresionantă a formatorilor, administratorilor, educației

factorii de decizie politică, managerii etc. în cadrul întâlnirilor și conferințelor de pe tot parcursul

Europa au demonstrat impactul pe care EUROPASS l-a avut la nivel european.

Este extrem de relevant faptul că la toate nivelurile de educație, formare și
locuri de muncă, formatori, administratori, factori de decizie în domeniul educației și
gers și-au înțeles misiunea, au făcut un efort ferm pentru a asigura transferabilitatea
și recunoașterea competențelor și calificărilor și sprijinirea ocupa-
mobilitatea națională și geografică a cetățenilor din Europa;

Ultimele decenii au fost marcate de eforturile consistente ale
Consiliul European și Comisia Europeană pentru a asigura transparența
a calificărilor și competențelor. Eforturile au luat forme concrete,
adică EUROPASS și portofoliul lingvistic european sunt larg acceptate
și adoptat de profesori și instituții.

2.8. Scrierea în întregul curriculum (WAC)

Temele de scris nu sunt limitate la limba engleză sau limbi străine
cursuri, nu sunt sarcini izolate. Perspective asupra a ceea ce se întâmplă
în alte discipline - cursuri, în alte cursuri majore de domeniu, cum ar fi afaceri,
tehnologia, știința fizică etc. dezvăluie că folosesc în egală măsură
scrierea temelor pentru diverse scopuri de instruire: pentru a accelera rapid
înțelegerea datelor științifice, pentru a asigura o consolidare rapidă, pentru a promova noi
informații și pentru a evalua cunoștințele dobândite. Mişcarea care
explicații pentru aceste perspective inter-curriculare utile este așa-numita scriere
mișcarea de-a lungul curriculumului (WAC). Funcția principală a WAC
cercetătorii este de a ajuta instructorii din afara departamentelor de engleză să proiecteze,
atribuie și evaluează scrisul în domeniile lor specifice.

În plus, cercetătorii WAC au efectuat sondaje consistente asupra

mai multe probleme critice legate de scriere, inclusiv: tipuri de scriere

mentamente, proceduri de evaluare, tipuri de scriere academică reprezentativă

sarcinile. Au intervievat instructori și studenți și au

au investigat cerințele de alfabetizare etc. Cele mai multe dintre constatările lor investigative

indică faptul că puțin scris, formal sau informal, este necesar la universitate și

cursuri universitare de licență, deși, treptat, mai instituționale

concentrarea asupra abilităților esențiale de comunicare este influențată încet în

scopuri de scriere mentală. Reid (2001) rezumă rezultatele cercetărilor recente:

 sarcinile scrise în clasă sunt aproape numai cu răspuns scurt

sarcini și eseuri;

 aproape toate subiectele scrise trebuie completate în sau în afara acestuia

se atribuie clasa; unele permit alegerea subiectului în limite limitate

domeniul de aplicare, iar unele permit îngustarea;

 toate subiectele cresc din materialul de clasă;

 cele mai extinse sarcini necesită muncă externă clasei;

 cele mai frecvente sarcini în afara clasei sunt:

o lucrarea de cercetare a bibliotecii

o raportul cu interpretare

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

57 o rezumatul, cu sau fără analiză,

o propunerea de plan

o recenzia/critica cărții.

În ciuda puținelor progrese înregistrate de cercetătorii mișcării WAC

și profesori, WAC pare a fi o abordare necesară a problemelor comune

care afectează scrierea și alfabetizarea la nivel de pregătire academică și profesională

și poate, într-adevăr, să contribuie la îmbunătățirea abilităților de scriere care
sunt inerente majorității disciplinelor academice sau profesionale, precum: eseul
scriere, completare de formulare, scriere de rapoarte, scriere de scrisori de afaceri etc, formulare care
atât cadrele universitare, cât și profesioniștii au de-a face în mod regulat.

Ce este necesar pentru a încuraja o participare mai largă a experților și
formatorii este relația sexuală care ar trebui stabilită atât la nivel formal, institu-
nivel național, iar la nivel informal, la nivel de egali.

Așa-numita mișcare de scriere a întregului curriculum (WAC) este o
tendință emergentă care încearcă să ajute instructorii din afara oricărui
proiectează, atribuie și evaluează scrisul în domeniile lor specifice. Se pare că
să fie un proces interdisciplinar necesar de interacțiune care necesită mai mult
contribuția actorilor implicați în procesul de predare.

2.9. Design de cursuri din sectorul terțiar pentru scris

Până în anul 1990 sistemul şcolar românesc, în special cel
sistemul secundar, era guvernat de uniformizare și standardizare. Acest
a acoperit programele școlare, numărul de discipline, domeniul de conținut al
discipline, numărul de clase alocat pe disciplină, manualele școlare la
să fie utilizate și, în final, criteriile de evaluare. Din anii 1990, atât
sistemele de pregătire secundară și terțiară din România s-au bucurat de a
autonomie relativă în întocmirea programelor şi programelor lor, în asigurarea
condiţiile de predare şi utilizarea aceloraşi instrumente didactice.

Epoca mai recentă care a adus alinierea românului
sistemul de instruire la cel european a contestat sistemul în mai multe
moduri. Pe de o parte, sistemul românesc trebuia să-și păstreze

58 tradiţii educaţionale şi culturale, dar pe de altă parte, trebuia să respecte

standardele și tradițiile europene. În consecință, mulți academicieni

instituțiile au apelat la modele și „practici” la bine stabilite și

universități europene prestigioase și au creat noi departamente care au fost

în consonanţă cu normele şi standardele europene de formare. Străinul

departamentele de limbi străine, departamentele de limbi moderne aplicate și

centrele de limbă reprezintă câteva exemple de instituţii care

a îmbrățișat modelele europene și a început să funcționeze pe acestea. Ca urmare

sus, instituțiile au adoptat majoritatea disciplinelor și cursurilor pe care le

departamente cu care operează. Pe termen lung, acest lucru sa dovedit a fi extrem de

strategie utilă, deoarece a îmbunătățit comparabilitatea și transferabilitatea

credite și premii academice în diverse cazuri practice, cum ar fi:

- schimburile Socrate
- schemele de mobilitate profesională Leonardo da Vinci
- recunoaşterea acreditărilor profesionale şi a expertizei

profesionisti

- libera circulație a profesioniștilor în întreaga Europă.

Pe lângă evoluția istorică a scrierii în limba engleză, totuși,

în anii nouăzeci, câțiva factori noi l-au influențat:

1. Cadrul european comun de referință pentru

învățarea, predarea și evaluarea limbilor (CEF),

2. Portofoliul european al limbilor (ELP) ,

3. principiile europene de validare a non-formale și

învăţarea informală şi

4. experiențele instituționale dobândite în urma implementării

a proiectelor europene de formare lingvistică și profesională.

Departamentele și centrele de formare EFL din România au adoptat PEL și celelalte documente europene. Departamentele instituționale, pt exemplu, care anterior a acordat FL recunoscut la nivel național și local certificate, au adoptat PEL ca instrument de măsurare, a formula de certificare și un dosar de competențe. Utilizarea portofoliului lingvistic, împreună cu celelalte documente de certificare EURO a devenit și

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

59 „practică" obișnuită în cazul lui Socrate și, în special, a lui Leonardo proiecte de formare profesională și lingvistică da Vinci, unde beneficiarii au nevoie de o certificare europeană oficială a competențelor lor. În sfârșit, mulți Formatorii de limba engleză au apelat la document și îl folosesc ca a competenţa -stabilirea normei şi să utilizeze indicatorii acesteia ca variabile utile care impune modificări ale conținutului cursului, îmbunătățiri metodologice și ţinte lingvistice reconsiderate.

Principiile europene comune pentru recunoașterea și validarea învățarea non-formală și informală urmărește „susținerea unui proces voluntar conducând la practici de validare mai coerente și comparabile în Europa." Domeniile de validare cuprind: validarea preluării învățării locul în a) instituții de educație și formare formală, b) în legătură cu piața muncii (întreprinderi, organizații publice și sectoare economice), c) în legătură cu activitățile de voluntariat și ale societății civile, precum și în comunitate învăţare. În vederea realizării principiilor, instituţiilor şi părțile interesate dobândesc responsabilități majore, inclusiv responsabilitatea de a oferă o bază legală și practică care să le permită indivizilor să aibă lor

învățarea validată.

Aceasta înseamnă că, pe baza eforturilor anterioare (instituționale,

naționale, departamentale) și pe documentele europene aflate la îndemână, cel

instituţiile trebuie să elaboreze în continuare o evaluare acceptabilă pe scară largă şi

strategii de recunoaștere.

Proiectele de schimb lingvistic și profesional sub auspiciile

au fost vizate programele UE Socrate și Leonardo da Vinci

consolidarea şi dezvoltarea competenţelor profesionale şi lingvistice. Ei

au influențat învățarea în mai multe moduri: în primul rând, au cerut crearea de

noi medii de formare în instituţiile gazdă şi adaptarea

setări de plasare pentru a răspunde nevoilor de formare; în al doilea rând, au cerut

inițierea unui sistem de mentorat, a unui sistem de raportare/evaluare disponibilă,

și în final, recunoașterea competențelor dobândite sau consolidate.

Sectorul terțiar românesc sa concentrat pe științe umaniste și pe intensiv

studii lingvistice în scopuri de afaceri, turism sau comunicare are

dezvoltat în consonanţă cu progresele realizate în domeniul

Despre Scriere

60 de studii lingvistice, lingvistică aplicată, studii educaționale și multe altele

recent, de Formare Profesională și Educație. Intrare suplimentară și

inspirația pentru proiectarea curriculum-ului a venit de la internațional

teste de limbă disponibile, inclusiv testul Cambridge, Common

Nivelurile-cadru europene (CEFL), grila ALTE pentru testare și

evaluarea limbii etc.

Având în vedere aceste premise, sistemul terțiar românesc nu a făcut-o

a elaborat programe izolate de limbi străine. A adoptat normele şi

standarde promovate de instituţiile europene, care în cele din urmă au devenit
repere pentru interpretarea curriculei și evaluarea rezultatelor.

Studiul va schița un eșantion de programe de scriere utilizate la
Universitatea Română Babes-Bolyai din Cluj. Studenții au un
nivel intermediar superior până la avansat de stăpânire a limbii engleze pe lor
intrare și în timpul studiilor de licență se dezvoltă pe
măiestrie . La absolvire, competenţele dobândite de elevi vor permite
aceștia să ocupe locuri de muncă în următoarele domenii: afaceri, turism, comuni -
cation, mass-media etc. În consecință, gama de texte de scriere învățate
va fi în concordanță cu nevoile viitoare ale locului de muncă. Curricula folosită de
profesorii au fost complet afișați mai jos.

Primul eșantion de curriculum se referă la studii scrise pentru afaceri
scopuri care se adresează întregului program de pregătire universitară, de ex
de la primul an de studiu până la al treilea an de studiu. Scrisul
cursul se desfășoară pe tot parcursul programului de studii de licență conform
urmatoarea grila:

Anul de studiu Disciplina

1. Comunicare orală și scrisă

2. Studii lingvistice (tipuri de text, discurs și
studii de gen)

3. Comunicare de afaceri (scrisori de afaceri și
comertul international)

4. Tipuri mai elaborate de texte de afaceri (rapoarte,
propuneri, proiecte etc.)

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

61 Studiile de comunicare din primul an care vizează studenții, care

variază de la niveluri intermediare superioare la niveluri avansate de limba engleză, încorporează

atât unele subiecte teoretice cât şi sarcini practice de scriere. Cea teoretică

componenta se concentrează pe subiectele prezentate mai jos:

- scris vs vorbit,
- procesul de scriere cu componentele sale,
- teoriile scrisului (teoriile scrisului L1 și L2),
- evaluarea produselor de scriere și scriere.

Partea mai pragmatică a studiului crește pe dezvoltarea

dezvoltarea următoarelor abilități de scriere:

- Scrierea propozițiilor și a paragrafelor
- Organizarea textelor
- Luarea de note
- Oferirea de informații (texte informative)
- Scrierea de reclame (reclame foarte scurte, reclame mai lungi)
- Proiectarea broșurilor și redactarea textelor broșurilor
- Scrierea recenziilor
- Scrierea de știri și articole din ziare
- Redactarea articolelor științifice
- Redactarea eseurilor
- Redactarea rezumatelor

Aceste subiecte practice de formare a abilităților încearcă să le ofere studenților practică

în următoarele etape de compunere:

o brainstorming

o cartografiere mentală

o culegerea de informații

o organizarea informaţiei

o planificare

o redactare (trecerea de la nivel de propoziție la texte întregi)

o revizuire

o editare.

Cursul semestrial al 2-lea, pe discurs, încearcă să crească

conștientizarea și înțelegerea de către cursanți a principalelor concepte și

abordări ale textului, discursului și genului și dezvoltă abilitățile necesare

pentru producerea de texte, discursuri și genuri eficiente. Din moment ce acestea sunt

Despre Scriere

62 considerată centrală pentru viitoarea carieră a oricărui lingvist profesionist, the

cursul prezintă textul, discursul și genul ca cerințe prealabile și adiacente

întrebări pentru studii lingvistice ulterioare. Ieșind din definiții, cel

cursul prezintă caracteristicile cheie ale celor trei concepte și oferă a

număr de exemple practice productive.

Primul curs practic de corespondență comercială urmărește să

familiarizați studenții cu ingredientele de bază ale scrisului în afaceri

lume, care includ: analiza genurilor, analiza registrului, stilul, lingvistic

structuri și funcții care sunt instrumentale în exprimarea și

adresându-se receptorului vizat, adoptând atitudinea corectă, tonul etc

să îndeplinească statutul social și profesional al destinatarului.

Cursul practic are scopul de a introduce în continuare tipurile de bază de

scrisori, de la scrisori de cerere până la scrisori specifice comerțului internațional.

Ca o extensie a inputului teoretic, cursul cuprinde a

componentă practică axată pe formarea practică bazată pe abilități în afaceri

scris scrisori.

În același an este cursul practic de comunicare în afaceri

conceput pentru a dezvolta în continuare expertiza și abilitățile de scriere de afaceri. Ca a

în consecință, abordează următoarele probleme: redactarea rezumatului (cores-

pondere, texte publicitare mai lungi, alte tipuri de text), agende ale întâlnirilor,

procese verbale, memorii (memorii mai scurte și mai lungi), rapoarte, planuri de afaceri, proiect

propuneri, planuri de dezvoltare regională, comunicate de presă.

Schema curriculară de trei ani prezentată s-ar putea să nu se dovedească valabilă pentru

alte instituții de învățământ superior sau centre de limbi străine, dar s-a dovedit

productive şi utile în procesul de formare a viitorilor comunicatori. The

testul de validitate pentru programele de învățământ proiectate este capacitatea de măsurare a absolvenților

până la cerințele și cerințele practice ale locului de muncă. Schema este mai departe

supuse îmbunătățirilor dictate de schimbările și provocările generate de

ridicarea standardelor diferitelor profesii.

Un alt exemplu de curriculum de scris este cel folosit de profesori

care predau la colegiul roman de turism dupa cartile de engleza

pentru Turism Internațional scris de Silvia Irimiea (1999, 2006a, 2006b). The

au fost comparate activitățile de scriere propuse de cartea românească

cu cele concepute, în general, de cartea Longman despre Internațional

Turism scris de Miriam Jacob și Peter Strutt (1997), Michael

Cartea lui Duckworth (1996) publicată de OUP și altele mai recente:

2. Curriculum și proiectarea cursurilor

63

Curriculum EFB și EFT Activități de scriere cuprinse

de cartea Longman despre engleză

pentru Turismul Internațional OUP

Sezonul înalt

1. Scrierea pentru ziar Scrierea comunicatelor de presă

2. Scrierea de reclame,

Scrisori de cerere, CV-uri Redactare scrisori promoționale

Redactarea CV-urilor si scrisorilor de intentie

o reclama

3.

Scrierea mesajului

Scrierea și răspunsul

scrisori de afaceri Scrierea de faxuri

Scrierea și înregistrarea mesajelor

Note

Scrierea și răspunsul la scrisori

de anchetă

Scrierea scrisorilor de confirmare

Scrierea scrisorilor

de recomandare Completarea unui fax

Trimiterea de faxuri

Note

4. Proiectarea chestionarului Proiectarea unui chestionar și

efectuarea unui sondaj

5. Redactarea scrisorilor de plângere

și scrisori de ajustare Tratarea reclamațiilor

6. Rapoarte

Scrisori de întâmpinare turistică Redactarea rapoartelor Rapoarte/un raport despre

Sicilia/ un reportaj despre

modele de vânzări/

raportarea despre cum

Irlanda este promovată

7. Limbajul broșurii Redactarea materialelor promoționale,

Redactarea unui pliant informativ turistic

8. Scrisori de vânzare

și materiale publicitare Recomandare

un site nou

9. Corespondenta

referitor la

organizarea de conferințe

10. Redactarea planurilor de afaceri

Redactarea rezumatelor

Scrierea rezumatelor după note

11. Preluarea rezervărilor și completarea

în forme

12. Redactarea unui set de informații Dăruirea turismului

informaţii

Scrierea unui set

de instructiuni

pentru călători

Cum se creează

o impresie bună

13. Descrierea unui domeniu Descrierea unei cariere

Fig. 1. O perspectivă comparativă asupra curriculei scrise

Despre Scriere

64 Paralela evidențiază asemănarea activităților de scriere și a

tendinţa cărţii/cărţilor româneşti de a se conforma cu subiectele standard şi

cerințe propuse de edituri remarcabile și de expe-

autori experimentați.

Aceste exemple subliniază și mai mult alinierea instituțiilor românești

cu alte instituţii de standardizare europene şi încercarea de a

contribuie la procesul complex de standardizare și benchmarking al

formare lingvistică în Europa.

65

3.

____

Evaluarea scrisului

3.1. O scurtă introducere în testare

Evaluarea scrisului este o activitate extrem de veche. Potrivit lui L. Hamp-

Lyons (2001) precursorul său timpuriu poate fi urmărit în anii 1111-771 î.Hr.

perioada în China, unde testarea eseurilor a fost efectuată riguros. The

Chinezii au dezvoltat un sistem „impartial” de evaluare ca urmare a

necesitatea imperioasă de a selecta oficialii. Imparțialitate în procesul de examinare

a însemnat o secvență riguroasă, uneori traumatică, de examinări solicitante -

cțiuni în care candidații și examinatorii au fost închiși împreună, în timp ce

scenariile candidaţilor au fost copiate de către scribi pentru a asigura anonimatul şi

mai mult de un examinator a notat fiecare scenariu. În realitate, însă, acestea idealurile de imparțialitate au fost zdrobite prin mită, înșelăciune etc.

În Europa și Marea Britanie, se oferea educație sau instruire universitară doar pentru o mică minoritate de studenți de sex masculin și examenele constau în a dialog tutore-student și o dezbatere și anchetă în stil seminar. Ca Imperiul colonial britanic sa extins, a existat o nevoie tot mai mare de alfabetizare persoane pentru locuri de muncă administrative și coloniale, care ar putea asigura rularea problemele coloniale. Cu toate acestea, coloniile britanice au recrutat și localnici alfabetizați pentru diverse locuri de muncă coloniale să lucreze sub reprezentanţii coloniali şi administratori. Examenele odată orale care au testat alfabetizarea viitorii angajați coloniali au făcut loc unui model mai sever de testare scrisă

Despre Scriere

66 inspirat din tradiția examenelor chineze. Treptat acest gen de formularul de examen scris a fost adoptat de aproape toate universitățile britanice. Necesitatea aplicării examenelor unui număr tot mai mare de candidați a adus statisticile în atenția generală și a contribuit la creștere obiectivitatea, acuratețea și dezvoltarea dispozitivelor de măsurare, toate conduse de căutarea „judecății adevărate” a lucrării scrise.

Aparent, adoptarea formei scrise de testare se întoarce la introducerea unei compoziţii scrise ca examen de admitere la Universitatea Harvard în 1873-1874. Lunsford (1986) citat și de L. Hamp-Lyons (2001) a încercat să descrie examenul de admitere la universitate raportându-l cu experiența Harvard. Adoptarea pe scară largă a unui astfel de sistemul de examinare scrisă a cerut inevitabil o preocupare sporită pentru găsirea unor aparate de măsură adecvate şi o anumită standardizare a

proceduri. În acest sens, Hilegas (1912) a propus o scară de o mie de puncte la

evaluează scrisul și separarea scrisului în conținut și formă. The

împărțirea conținutului-formă a dat un impuls utilizării testelor „obiective”, care

a avut ca rezultat adoptarea şi exploatarea intensivă a alegerii multiple

teste . Acest tip de teste a adus noi măsurători, care

evaluare încorporată a:

 capacitatea de a recunoaște convențiile gramaticale, propoziției

structura, si mecanica, si

 capacitatea de a alege stilul potrivit pentru un anumit tip de

scris.

Una peste alta, aceste abilități au alcătuit un set de criterii viabile care a fost

ar trebui să acopere toate abilitățile necesare pentru o bună scriere. „Forma a devenit

scris” notează L. Hamp-Lyons (2001, pg 118) și evaluarea scrisului în

Statele Unite „au devenit rezerva statisticienilor și susținătorilor lor”.

Utilizarea extraordinară a testelor cu alegere multiplă a cerut, de asemenea, stabilirea

instituțiile de stabilire a standardelor, cum ar fi Serviciul de testare educațională

în 1947, cu care testele cu alegere multiplă au devenit parte a „American

mod".

În ciuda progreselor înregistrate și a „spiritului corect” general că

a dominat mișcarea, testele cu alegere multiplă nu au putut măsura

3. Evaluarea scrisului

67 spectru larg de abilități pe care profesorii de scris le-au identificat ca fiind importante

la o scriere eficientă. Potrivit acestora, scrierea eficientă se bazează pe:

 inventarea de idei și argumente,

 materialul de construcție într-o structură coerentă și de ansamblu

informează, convinge etc. și, în sfârșit,

 revizuirea și editarea propriei lucrări pentru a se potrivi îndeaproape cu

convențiile gen-text și așteptările unei game largi

a audientelor.

Anii 1970 și 1980 au adus disconfort cu testele cu alegere multiplă

și a dus la reintroducerea de către multe universități americane a utilizării

examenele formale s-au concentrat mai degrabă pe abilitățile de scriere decât pe conținut

examinare prin scris. Fader D. (1986) a descris că Universitatea

din Michigan a fost în fruntea acestei noi tendințe.

În același timp, o nouă abordare care s-a transformat într-o mișcare

apărut în Europa și Canada. L. Hamp-Lyons (2001, pg. 119) notează: „În

la începutul anilor 1970, nivelul „O” al Certificatului General de Educație al Marii Britanii (GCE).

a introdus Modul 3 engleză, un folio de scris pentru a completa sau înlocui unul singur

examen de ședință”.Foliul a fost prezentat și discutat la conferințe din cadrul

începutul anilor 1980 și a fost testat de Elbow și Belanoff (1986) la State

Universitatea din New York din Stonybrook. Folioul s-a transformat curând într-un

formular de examen popular și a primit eticheta „portofoliu”. A fost folosit

pentru plasament la Universitatea din Michigan și apoi a fost din ce în ce mai mult

utilizat la toate nivelurile de învățământ din Statele Unite. Alte forme de portofoliu,

inclusiv portofolii pentru profesori și diverse portofolii electronice au fost adăugate

folio inițial.

L. Hamp-Lyons (2001) a devenit un promotor influent al port-

abordare bazată pe folio în instruirea și evaluarea scrisului în limba a doua

(1994, 1996). Cu toate acestea, ea și-a exprimat și îngrijorări și avertismente cu privire la

utilizarea lor, deoarece încă sunt puține cercetări efectuate și mult prea puține

practică asupra consecințelor instruirii și evaluării bazate pe portofoliu.

Având în vedere această dezvoltare în trei etape a formularelor de examinare, Liz Hamp-Lyons (2001) presupune că dezvoltarea testării scrisului a suferit trei etape: un tip de scriere eseu sau compoziție, o etapă cu alegere multiplă și o etapă de portofoliu .

Despre Scriere

68 Din etapele anterioare ale dezvoltării evaluării scrisului, L. Hamp-Lyons (2001) trage câteva ipoteze interesante și provocatoare în ceea ce priveşte evoluţia ulterioară a acestuia. Cel puțin în domeniul secundului scrisul lingvistic ea anticipează o perspectivă holistică și mai critică asupra nevoile, metodele și strategiile de evaluare ale elevilor. Ea afirmă:

„A patra generație de evaluare în scris va, desigur, împărtășesc multe calități cu alte forme de evaluare. Cu toate acestea, pentru că a patra generație va avea calități diferite față de cele trei anterioare, se va extinde, îmbogăți și schimba gândirea nu numai despre portofolii, ci de asemenea, despre testarea eseurilor și testarea cu variante multiple. Dezvoltarea unui paradigma explicativă și evaluativă puternică și cuprinzătoare pentru gândindu-ne la modul în care „facem” evaluarea scrisului va aduce beneficii profesorilor, studenți și poate chiar birocrații prin oferirea mai solidă instrumente fundamentate de critică pentru sistemele de evaluare și utilizările acestora (și abuzuri)." (L. Hamp-Lyons, 2001, p. 120)

L. Hamp-Lyons (2001) descrie evaluarea scrisului de a patra generație ca afișând următoarele calități: tehnologice, umaniste, politice și etic .

Hamp-Lyons admite că evaluarea scrisului, în special în prima

limbaj, a evitat utilizarea inputurilor sau resurselor tehnologice, ca fiind
prea îndepărtat, prea greu de manipulat pentru oameni și nepotrivit. Acesta a fost
la fel de presupus că intruziunile tehnologice în evaluare nu sunt numai
scumpe dar și complexe, și că, în cele din urmă, „sunt prea îndepărtate de cel
participanți și să facă și crearea de text (și poate evaluarea textului).
lonely an enterprise” (L. Hamp-Lyons, 2001, pg. 120).

În ultimii ani, studiile efectuate au încercat să găsească modalități de aplicare
descoperiri tehnologice în unele domenii legate de evaluarea scrisului,
inclusiv lingvistica textului (lingvistica corpusului și computațională
lingvistică). S-a constatat, cu toate acestea, că utilizarea tehnologiilor tehnologice
dispozitivele are atât avantaje, cât și dezavantaje. Avantajele relevante
a intruziunii tehnologiei moderne în evaluarea scrisului, conform
la L. Hamp-Lyons, (2001) sunt: capacitatea de a efectua acţiuni repetate
fără plictiseală sau variație, adaptabilitate (într-un interval specificat de
cai prelucrate), flexibilitate (testarea poate avea loc oricand, pt

 scopuri variate și pentru orice număr de candidați) și obiectivitate, adică
calitatea de a emite judecăți fără a judeca sau a confrunta.

Pe de altă parte, dezavantajul este că tehnologia nu permite
interacțiunea umană, nu permite contactul uman între textul scris
și evaluatorul.

Componenta umanistă adăugată de L. Hamp-Lyons (2001) scrisului
evaluarea a fost legată de vechiul concept chinezesc de „imparțialitate”,
care, la rândul său, era legat de justiția socială. Conceptul de imparțialitate a fost
pusă sub semnul întrebării chiar și în perioada Sung în care conceptul a apărut,

când guvernul și-a dat seama că imparțialitatea nu poate răspunde nevoii pentru justiție socială, regională și morală. Argumentul adus a fost că, deși a încercat să creeze posibilități egale pentru toți candidații, a putut nu creează totuși șanse egale pentru toți membrii societății. Este a presupus că prăpastia dintre „echitate" și dreptate socială nu a fost stabilit de sistemul chinez de examinare al cărui concept de imparțialitate a fost chestionat de atunci. L. Hamp-Lyons (2001) consideră că „Mișcarea către valori umaniste în scrisul de generația a patra evaluarea este impulsionată de același motiv, căutarea unui „mare corectitudine". Ea pledează în continuare pentru valori umaniste afirmând că „ce este înțeles prin a spune că a patra generație va fi umanistă înseamnă că va fi fi mult mai conștient și mai receptiv la nevoile umane ale stakeholders" L. Hamp-Lyons (2001, pg. 122).Ea clarifică apoi noțiunea a părților interesate, care a câștigat proeminență în anii 1990, care se referă la categoria largă de examinatori, designeri, evaluatori și utilizatori de scor și pot fi extins pentru a acoperi grupuri mai mari de persoane și instituții care au un fel de miză în orice evaluare. Totuși un general, valabil și nu a fost produsă o teorie cuprinzătoare a evaluării umaniste, unul care ar cuprinde variabilele de cunoștințe așteptate, comportamente, atitudinile, consecințele pentru examinatori sau evaluatori, standardele acestora, scala de scor utilizată, utilizările pe care utilizatorii de scoruri le fac rezultatelor testelor etc. Apoi din nou, există alte elemente sau contributori care trebuie luate în considerare, cum ar fi: atitudinea diferitelor grupuri de părți interesate față de teste specifice, și modul în care influențează utilizarea educațională, socială și politică a testelor sau

70 punctaj. Cu toate acestea, dacă părților interesate li se acordă prea multă interferență credit, apoi granița dintre caracteristica umană a evaluării iar implicatura politică devine estompată.

Evaluarea este politică și acesta a fost cazul Chinei unde educația a fost foarte politizat și unde evaluarea performanțelor a avut o largă impact asupra politicii. Împărații Sung împărtășeau opinia că educația este inerent politic și folosit ca instrument de inginerie politică. Educaţie și-a păstrat caracterul politic și astăzi în China, prin care studenții au acces limitat la forme de cultură și educație (L. Hamp-Lyons, 2001).

În plus, la micronivel (activitate la clasă, școală și district școlar nivel) există o cantitate din ce în ce mai mare de dovezi ale testelor de impact și alte forme de evaluare au asupra proiectării curriculumului, asupra predării materialul folosit și metodele de predare. Conformitatea curriculum-ului cu nevoile de evaluare este cunoscută în general ca „aliniere curriculară”.

La nivel macro există un consens că mai mulți factori, printre care: tipul de evaluare, rolul pe care îl au diferitele părți interesate, utilizările pentru care sunt utilizate în societate, atitudinea societății în general față de examinare procesele, rezultatele și influența statutului valorii atribuite de societate la educație într-o societate. Influența exercitată de testare asupra societății este cunoscut ca impact (Wall, 1998) citat de L. Hamp-Lyons (2001).

Testarea de a patra generație va fi, prin urmare, mai orientată spre politică prin faptul că va fi mai conștient de influențele pe care le are politica asupra testării, privind procesarea, testarea, livrarea și raportarea finală.

Din punct de vedere etic, testele au implicat întotdeauna emoții umane

și emoție. Chiar și în cazurile rare în care testele sunt spuse în mod explicit să aibă fără impact asupra testaților, acestora din urmă le este greu să nu devină anxioși despre test sau examinatori. În plus, s-a făcut puțin pentru a investiga studenții și cei care susțin testul cu privire la modul în care pot fi afectați de teste.

În general, atunci când etica este implicată în testare sau evaluare, trebuie să facă cu corectitudine. Problema care se pune este cum poate un tester de limbă sau un alt tester asigură corectitudinea, cum știe el ce este corect pentru unul

 candidat și ceea ce este corect pentru altul sau ceea ce este corect pentru un grup mai mare și cum determină o societate ce este mai bine pentru cel mai mare număr de teste acceptanți atunci când echitățile sunt în conflict? (L. Hamp-Lyons, 1997a). În vederea asigurând corectitudine, același cercetător recomandă câteva întrebări, ale căror răspunsurile ar ghida testatorii, studenții, părțile interesate etc

eforturile și care sunt: Cum asigurăm drepturile persoanelor care iau testul? Cum ne asigurăm că deciziile sunt luate cu sens? ale cărui judecăți contează cand se iau deciziile? Cum decidem între abordările concurente?

Cum ne monitorizăm conduita, când în majoritatea contextelor nu este nimeni altcineva o faci?

În cele din urmă, testarea a devenit un proces complex, cu implicații largi în mai multe zone. Testarea este, de asemenea, influențată de o serie de factori, de progresul tehnic și dezvoltarea competențelor, prin nevoile provocatoare și așteptările testatorilor, ale celor care iau testul, studenților, instituțiilor și guvernului ment. Aceste variabile vor ridica cu totul nivelul testelor și rezultatele cercetărilor și practicii ulterioare în evaluarea scrisă.

În concluzie, testarea este o activitate extrem de veche care, potrivit lui L.
Hamp-Lyons (2001), a trecut prin trei etape: un eseu sau o compoziție de tip
scris, o etapă cu alegere multiplă și o etapă de portofoliu. Aceeași testare
cercetătorul mai postulează că stadiul prezent este marcat de a
aport tehnologic, printr-o componentă umanistă, prin politică și etică.

În ciuda progreselor înregistrate în testare și a contribuțiilor consecvente venite de la
instituții proeminente, cercetările privind testarea pot da rezultate mai încrezătoare
răspunsuri la problema „echităţii" în evaluare.

3.2. Posturi și criterii de evaluare

Aproape toată scrierea este produsă pentru un public, o persoană, un examinator,
o autoritate, adică cineva care în cele din urmă va evalua sau evalua
produs al scrisului. De acum înainte, produsele finale, formale, trebuie să fie clasificate,
marcat, testat, evaluat, evaluat, examinat, apărat etc.

Despre Scriere

72 Audiența sau autoritatea de verificare, din motive de comoditate, chemată
evaluator, evaluează procesul sau produsul scrisului în raport cu nevoile sale,
așteptări, standarde și cerințe care ar fi în general și în mod normal
coincide cu funcția sau scopul stabilit de scriitor anterior
implicarea în stadiul procesului, sau de către un academic superior sau o comunitate
autoritate.

Scopul sau funcția unui scris este stabilit de
scriitor în conformitate cu:

- intențiile sale de scris,
- nevoile și așteptările audienței vizate,
- cerințele profesionale și socioculturale ale publicului,

 nevoile și cerințele socio-profesionale ale comunității

el locuiește sau lucrează în

 convenţiile şi normele culturale care le guvernează pe cele ale scriitorului

mediu și comportament.

În plus, în timpul etapei sau procesului de evaluare, evaluatorul va analiza

câteva elemente care reprezintă propriile sale criterii de evaluare, stabilite în

deplină consonanță cu nevoile sale, care pot diferi însă ușor de

cele imaginate, gândite sau vizate de scriitor.

Evaluatorul va evalua fie procesul, fie, după cum se întâmplă mai mult

adesea, produsul .

Dacă evaluatorul se concentrează pe evaluarea procesului de scriere, el

trebuie să fie un instructor care:

 fie dorește să afle în scopuri didactice dacă scriitorul

a respectat elementele teoretice sau etapele scrisului sau

nu,

 sau dorește să formeze, să dezvolte și/sau să corecteze abilitățile de scriere legate de

anumite etape ale procesului de scriere.

Dacă instructorul dorește să-și formeze abilități de scriere pentru anumite etape ale

procesul de scriere, el trebuie să spargă procesul în subcomponentă

activități și trece printr-o examinare amănunțită a uneia sau a tuturor activităților. În

în cazul unei examinări sau evaluări parțiale, evaluatorul poate utiliza numai

3. Evaluarea scrisului

73 acele criterii care reprezintă activitatea finalizată. Exemple de separate

activitățile care pot fi evaluate sunt:

 „rescriere în timp ce scrie”, adică rescrierea propoziţiilor şi/sau

paragrafe în timpul procesului de construire a acestora în vederea

permițând scriitorilor să exprime semnificații în modurile în care doresc; ea

este totuşi important ca astfel de evaluări să fie efectuate sau

evaluat alături de sau față de prima versiune sau originalul;

 evaluarea aptitudinilor de „scriere pentru cititor”, adică evaluarea

abilități necesare pentru a scrie pentru un anumit public sau pentru diferit

cititorii țintă;

 abilități de rescriere pentru eliminarea erorilor sau caracteristici care distrag atenția, cum ar fi

ca punctuație slabă, ortografie incorectă etc.; deși poate arăta ca

corecturi, această activitate implică ceva mai mult decât simplu

corecturi.

În afară de exemplele menționate de activități discrete care pot fi

monitorizate și evaluate, instructorii de scris sau profesorii pot găsi mai multe

modalități de evaluare a abilităților generale sau parțiale de scriere adaptate pentru a le potrivi

scopuri didactice. Constă în expertiza și experiența profesorilor de a lucra

găsiți soluții eficiente de evaluare pentru diferite activități sau segmente de scriere

a acestuia.

Ar trebui să căutăm câteva sugestii profitabile în direcția

Scrierea de evaluare sau evaluare, atunci ar trebui să ne întoarcem la cercetările efectuate

în domeniul scrisului, al lingvisticii aplicate, al profesorilor de EFL sau ESL,

si, nu in ultimul rand, la recomandarile si documentele emise de

Consiliul Europei privind învățarea limbilor străine și a acesteia

evaluare, întrucât toate documentele promovate cuprind în mod necesar un scris

de asemenea componenta.

O taxonomie generală, polivalentă a măsurilor și analizelor pentru

evaluarea produselor finale, formale de scriere ar cuprinde
următoarele categorii: calitate generală, acuratețe lingvistică, complexitate, trăsături lexicale, conținut, mecanică, coerență și discurs caracteristici, fluență și revizuire.

Despre Scriere

74 Criteriul de calitate globală evaluează calitatea generală a unei piese de scris, spre deosebire de evaluarea anumitor componente. Căile pentru a accesa și a evalua calitatea generală a unui text includ: scale holistice, scoruri la scară analitică și clasare. Scalele holistice se bazează de obicei pe Test of Limba engleză scrisă (TWE) sau în SUA limba engleză Michigan Bateria de evaluare. Scopul evaluării calității generale este variat.

Unii evaluatori ar putea dori să compare calitatea generală cu componentele scris, sau calitate generală cu acuratețe și complexitate, sau pentru a dovedi progresul realizat ca parte a unui program de predare sau caracteristicile variate ale scriitorilor în raport cu calitatea lor generală de scriere.

Acuratețea lingvistică este un termen destul de larg legat de absența a erorilor. Termenul este de așteptat să acopere: alegerea cuvintelor, ortografie și punctuația . Pentru măsurarea preciziei, ca parte a unui studiu de cercetare al evaluări, Polio C. (2001) menţionează: scale holistice, numărul de erori unități libere (propoziții sau unități de text), număr de erori individuale, cu sau fara clasificare. Cu toate acestea, este de înțeles că aceste măsuri - dispozitivele de ment nu sunt lipsite de erori. De exemplu, un număr de erori pot conta nu indică în mod clar gravitatea erorilor și modul în care aceasta afectează înțelegerea - sibilitate. Apoi, ne putem pune la îndoială relevanța acurateței în scrierea L2, pentru exemplu. Pe de altă parte, acuratețea poate fi o reflectare a scriitorului

atenție dedicată sarcinii (sarcinilor) pe care o îndeplinește sau o reflectare a domeniului său de aplicare cunoștințele sale explicite. Indiferent de celelalte dezavantaje, acuratețea poate oferi unele indicații despre procesele implicate în realizarea a unor sarcini de scriere.

Complexitatea se referă de obicei la complexitatea gramaticală, care a definit de Wolfe-Quintero et al. (1998, p. 107) înseamnă „că o mare varietate a ambelor structurile de bază și sofisticate sunt disponibile și pot fi accesate rapid, în timp ce lipsa de complexitate înseamnă că doar o gamă restrânsă de structurile de bază sunt disponibile sau pot fi accesate" Potrivit Polio C. (2001) complexitatea se referă la complexitatea sintactică și cuprinde media lungimea propoziției unei structuri. Același cercetător recomandă trei modalități de măsurare a complexității: lungimea medie a unei structuri, în special

3. Evaluarea scrisului

75 de cuvinte într-o unitate T (unitate de text), frecvența unei structuri, cum ar fi pasivă propoziții sau propoziții dependente măsurate de obicei față de o anumită perioadă de timp și rapoarte de complexitate, cele mai frecvente dintre acestea fiind clauzele pe T-unitate. Aceste măsurători pot pătrunde și analizele calitative, care se bazează aproape exclusiv pe genul de structuri folosite de scriitori și frecvența apariției lor.

Există diverse motive pentru a întreprinde o astfel de analiză: în primul rând, să examina impactul unor tratamente de instruire asupra scrisului, în al doilea rând, să stabiliți diferențele dintre grupurile de scris-stagiari, al treilea, să determina efectul diferențelor de sarcini și, în sfârșit, studiază schimbarea timp într-o anumită perioadă.

Un set distinct de criterii se referă la identificare și cuantificare

de trăsături lexicale, care, potrivit unor cercetători, ar, de facto, măsura bogăția lexicală . Laufer și Națiunea (1995, pg. 307) au considerat că scopul măsurilor de bogăţie lexicală este „a cuantifica gradul de a pe care un scriitor îl folosește un vocabular variat și larg.” În plus, mulți studiile sau analizele care s-au concentrat pe examinarea lexicului, nu cuantificați doar dimensiunea și variația, dar uitați-vă și la apariția erorilor. Poliomielita C. (2001) susține că lexicul unui scriitor poate fi măsurat prin cuantificarea următoarele elemente și constructe: calitate generală, individualitate lexicală sau originalitate, sofisticare lexicală, variație sau diversitate lexicală și mai rar, densitatea lexicală, acuratețea lexicală și diversitatea claselor de forme. Pentru plin măsurarea calității lexicale ea recomandă utilizarea unei scale holistice, în special scara lui Jacobs.

Indicele de individualitate lexicală sau originalitatea se măsoară prin împărțirea numărul de jetoane unice pentru un scriitor prin numărul total de jetoane. Acest măsurarea compară sau pune în contrast un scriitor individual cu un grup.

Rafinamentul lexical este măsurat prin examinarea raportului dintre așa-numitele jetoane avansate la numărul total de cuvinte. Din nou, Laufer și Națiunea (1995) au sugerat că studiul ar trebui să se concentreze pe frecvența lexicală Profil care ține cont de utilizarea cuvintelor de către scriitori pe mai multe diferite liste, nu doar un set de cuvinte avansate.

 Variația sau diversitatea lexicală se măsoară prin raportul tip: simbol.

Densitatea lexicală se măsoară prin împărțirea numărului de jetoane la numărul de jetoane lexicale, în timp ce erorile lexicale pot fi determinate prin numărare erorile lexicale sau numărul de erori lexicale față de numărul total de

erori.

Diversitatea criteriului clasei de forme se bazează pe raportul: substantive, verbe, adjective, adverbe, modificatori și numărul total de cuvinte lexicale.

În ceea ce privește originalitatea lexicală, aceasta este o calitate care ar trebui să fie măsurată în raport cu caracteristicile unui grup. În egală măsură, variația lexicală depinde de lungimea textului scris. Aceasta înseamnă că cu cât este mai lung text, cu atât este mai probabil ca mai multe elemente lexicale să apară în variație liberă, sau repetări ale acestora. Prin contrast, sofisticarea lexicală are de-a face cu utilizarea unei anumite cantități și a unei game de cuvinte „avansate".

Măsurile lexicale oferă date atât despre calitate, cât și despre dezvoltare.

Laufer și Nation (1995), care au efectuat cercetări de încredere și extinse în domeniu, au măsurat schimbările în timp și au constatat că subiecții lor a folosit cuvinte din ce în ce mai sofisticate. Cu scriitorii L2 există, cu toate acestea, riscul de a face mai multe erori și de a deteriora profilul lexical prin nefolosirea corectă a cuvintelor avansate sau a celor originale.

Conținutul pare a fi un criteriu de evaluare relevant și consistent, întrucât a fost folosit de foarte mult timp, încă de când evaluatori şi instructorii au început să verifice forma și conținutul unui text scris.

Cele mai generale judecăți despre calitatea conținutului unui text scris includ scale holistice și alte măsurători. L. Hamp-Lyon și Henning (1991) a folosit scale pentru trăsături multiple, inclusiv: interes, referin-cing, și argumentare. Fischer (1984) a folosit scale pentru „pertinență" și valoare comunicativă. Cercetători precum Friedlander (1990) au numărat număr de detalii, în timp ce alți cercetători au folosit o descriere calitativă a conținutul cu o listă de subiecte abordate de scriitori și dacă aceștia sau nu

a finalizat sarcina. Kepner (1991, pg. 308) sa concentrat pe numărarea numărului

de propoziții de nivel superior care includeau ”propoziții sau propoziționale

clustere în cadrul textului elevilor care au exemplificat procesele cognitive

77 de analiză, comparație/ contrast, inferență/interpretare/și/sau evaluare”.

O altă sugestie este să numărați toate unitățile de idei care sunt acoperite de a

text/compoziție scrisă, care ar putea explica și densitatea

conținut, dacă este necesar.

Mecanica este un descriptor mai puțin relevant care apare la scara lui Jacobs și

se referă la: ortografie, punctuație, scriere cu majuscule și indentare . Este, niciodata -

mai puțin, discutabil dacă mecanica este sau nu o măsurătoare validă.

Coerența și caracteristicile discursului formează o categorie de text cu două seturi

criteriile de evaluare.

Primul set evaluează coerența generală și organizarea unui text.

Acest lucru se poate face în mai multe moduri:

- realizarea unei descrieri calitative a textului scriitorului de evidenţiat

diferențele dintre scriitori sau dintre scriitori aparținând a

o anumită cultură și altele aparținând uneia diferite,

- identificarea şi clasificarea elementelor de text în categorii specifice

- localizarea ideii(i) principal(e) sau

- realizarea unei analize a structurii tematice menită să studieze fluxul de

subiecte.

Al doilea set de caracteristici legate de caracteristicile discursului cuprinde:

- Caracteristicile metadiscursului, care au fost definite de Intaraprawat și

Steffensen (1995, pg 253) ca „acei factori ai unui text care fac

organizația explicită, oferă informații despre cea a scriitorului
atitudine față de conținutul textului și implicați cititorul în aceasta
interacțiune.” Cei doi cercetători care au susținut această măsură -
ment axat pe caracteristici precum gardurile vii, emphatics și marcatorii de atitudine
în eseuri. Alți cercetători precum Hyland și Milton (1997)
printr-o analiză semantică şi gramaticală privită la markeri de
îndoială și incertitudine în eseurile vorbitorilor nativi (NS) și non-
scrierile vorbitorilor nativi (NNS). Unii cercetători, inclusiv
Allison (1995) a realizat descrieri calitative și a evidențiat
utilizarea de către NNS a afirmațiilor în vederea remedierii deficiențelor
printr-o pregătire pedagogică și/sau lingvistică adecvată.

Despre Scriere

78 ▯ Dispozitive coezive. Studiile care au folosit aceste criterii au subliniat
utilizarea repetițiilor, în timp ce Reid (1992) sa concentrat pe coeziune în
texte native și non-native prin cuantificarea pronumelor, conjunc-
țiuni, deschizători de conjuncție subordonată și prepoziții.

▯ Înregistrați caracteristici. Unii cercetători și instructori s-au concentrat pe
examinarea și evaluarea caracteristicilor, inclusiv sintactice
caracteristici, care au fost considerate a reflecta un anumit registru; cel
elemente care au atras atenţia cercetătorilor şi instructorilor
au fost: folosirea contracțiilor, a persoanei întâi singular, a conjunctivelor și
forme de voce pasivă. Studiile au arătat însă că, dacă se datorează
atenția fusese dedicată dobândirii unui registru formal
în timp, subiecții s-au mutat treptat dintr-un registru asemănător vorbirii
la un registru formal îmbunătățit prin dezvoltarea lor

abilități de scriere care au reprezentat un registru formal.

Fluența este un alt criteriu de evaluare a scrisului enumerat de unii evaluatori. Fluența nu înseamnă neapărat cât de repede își toarnă scriitorul gândurile pe hârtie, ci mai degrabă cât de nativ și neted este scrisul curge. Această poziție a fost adoptată de Tarone, care a folosit-o la scara sa holistică de fluenta . Scara lui se referă la „nativitate, standarditate, lungime, ușurință lectură, idiomaticitate" (Tarone, et al., 1993, pg 170). De facto, multe scrieri cercetătorii localizează fluența în contexte variate de măsurare; unele ar include ea sub componenta de organizare, sau bogăție lexicală, sau complexitate.

Practica cercetării a evidențiat cel puțin trei moduri de măsurare a fluenței:

 prima este prin utilizarea unei scări holistice, după cum sa subliniat mai devreme,

 a doua prin numărarea cantităţii de producţie în funcţie de unele unități, de obicei cuvinte, dar ocazional propoziții sau unități T,

 a treia prin măsuri de fluenţă, care au fost considerată o reflectare a complexității și a criteriilor de calitate lexicală și au inclus clauze pe unitatea T, lungimea medie a unității T și raportul tip-jeton.

Alte măsuri de fluență au insistat asupra numărării numărului de cuvinte și numărul total de propoziții . În sfârșit, definiția dată fluenței de Wolfe-Quintero et al., (1998, pg 25) ar clarifica probabil problema:

3. Evaluarea scrisului

79 În opinia noastră, fluența înseamnă că există mai multe cuvinte și mai multe structuri accesat într-un timp limitat; întrucât lipsa de fluență înseamnă că doar câteva sunt accesate cuvinte sau structuri. Cursanții care au același număr de

elementele de vocabular productiv sau structurile productive le pot recupera cu grade diferite de eficienta. Fluența nu este o măsură a modului sofisticate sau precise cuvintele sau structurile sunt, dar o măsură a numărul mare de cuvinte sau unități structurale pe care un scriitor este capabil să le includă în el scris într-o anumită perioadă de timp.

Fluența, pe de altă parte, nu trebuie să împiedice calitatea generală a textului, T-lungime, caracteristici lexicale sau coerență. Dacă, de exemplu, pentru a fi fluent a scriitorul neglijează sau trece cu vederea lungimea sau orice alt element din matricea de măsura -darea criteriilor, atunci el va fi aspru penalizat deci înăuntru cadrele acelor caracteristici sau măsuri specifice. Dacă fluența a fost îmbunătățit ca urmare a respectării cu atenție a tuturor celorlalte caracteristici, și nu pe cheltuiala lor, atunci se poate spune că scriitorul are cu adevărat a înregistrat o îmbunătățire consistentă a abilităților sale de scris și a procesele cognitive inerente.

Revizuirea poate fi folosită și ca criteriu de măsurare, deși acesta fiabilitatea este discutabilă. Analiza și revizuirea punctajului este o modalitate limitată de examinarea scrisului și înseamnă examinarea modificărilor care s-au făcut din doar de la un draft la altul. Acest sondaj nu este indicativ pentru modificările efectuate de către scriitor, nici nu indică motivele care l-au determinat pe scriitor să-și revizuiască scrisul. Cercetătorii care scriu au codificat revizuirea pentru a afla cum elevii și-au revizuit scrisul ca răspuns fie la colegi, fie la profesor comentarii. În timp ce se ocupau de revizuire, cercetătorii au dat peste două întrebări: scriitorii diferă în ceea ce privește modul în care revizuiesc în L1 și L2? si cum Experiența cu un computer și competența de scris afectează revizuirea?

Faigley şi Witte (1981) au diferenţiat între modificările de suprafaţă şi

modificări bazate pe text, unde acestea din urmă reprezentau schimbări de sens. Ei

a clasificat în continuare modificările în:

 ștergeri,

 completări,

 substituții,

 punctuația și așa mai departe.

Despre Scriere

80 În studiul lor din 1981, au folosit unitatea de propoziție ca unitate medie de

analiza și a raportat modificările ca raport al modificărilor la 1 000 de cuvinte.

Alți cercetători au clasificat modificările în: grafic, cuvânt, expresie,

modificare de propoziție, propoziție sau mai multe propoziții. Cu toate acestea, ca în majoritatea cazurilor, există

nu există un consens general cu privire la sistemele de codare și scor. Chiar și cel

distincția dintre o suprafață și o schimbare de sens este problematică și

necesită o analiză mai profundă.

Lipsa deplorabilă de acord cu privire la diverse probleme izvorăște din

inconsecvența studiilor de cercetare și absența unui ghid amănunțit sau

manual cu definiții clare și mostre pentru a fundamenta cercetarea

metodologie și sistem de notare recomandate pentru utilizare.

Evaluarea scrisului a devenit un domeniu de îngrijorare constant care a cedat

unele concluzii valide ca rezultat al cercetărilor efectuate, dar la

în același timp, a generat cercetări suplimentare în mai multe domenii ale evaluării

proces, în care atât dovezile, cât și experiența sunt departe de a fi de încredere.

Criteriile prezentate sunt instrumente de măsurare valide pentru diferite

scopuri legate de scris, dar utilizarea lor trebuie să fie eclectică și să servească

obiectivele propuse. Decizia privind criteriile care vor fi utilizate

trebuie să aparțină instructorului sau autorității de testare, despre care se așteaptă să știe ceea ce caută prin administrarea unui anumit test.

3.3. scale și standarde europene.

Concepte fundamentale ale evaluării

3.3.1. Evaluare

Evaluarea sau evaluarea a devenit o zonă de studiu consistent odată cu apariția lingvisticii aplicate, dezvoltarea extraordinară a Engleza pentru scopuri specifice și din alte ramuri ale lingvisticii, cum ar fi EFL și ESL.

Probabil, în timp, cel puțin una sau mai multe abilități FL, inclusiv scris aptitudini, vor fi testate și evaluate din diverse motive. Profesori și testatori la nivel mondial se străduiesc să găsească modalitățile cele mai adecvate de a măsura cantitatea de

 ceea ce se presupune că ar fi necesar unui cetățean european în ceea ce privește dobândirea de competențe profesionale și lingvistice pentru a funcționa eficient și plină de satisfacții într-un mediu internațional.

Orice încercare de a crea o evaluare fezabilă, utilizabilă și instrumentală sistemul trebuie să examineze teoriile lingvistice generale, experimentele și experiențe dezvoltate până acum.

Cele mai bune și mai avansate modele de testare au venit din performanță teste și teste de competență, din teste de limbă standard, din teorii referitoare la formarea competențelor de comunicare în limbi străine, de la ultimele niveluri europene comune de referință promovate de Consiliul din Europa. Orice încercare de a evalua abilitățile de scriere/comunicare ar trebui să fie făcută în deplină consonanță cu recomandările Consiliului din

Europa în ceea ce privește standardizarea certificatelor și sistemelor de acordare

în Europa, de a elabora o evaluare general recunoscută, transparentă

sistem pentru competențe profesionale și lingvistice, inclusiv scris.

Aceste constatări trebuie să inspire profesorii și testatorii în construirea a

corpus de principii de evaluare, care ar trebui să concilieze transnaționalul

modele și cerințe cu nevoi și tradiții locale și sala de clasă sau

scopuri profesionale. În găsirea metodei (metodelor) evaluative adecvate, se

profesorii sau testatorii ar trebui mai întâi să încerce să răspundă la întrebarea: ce facem

vrei sa predai? Deoarece scopul este de a forma abilități de scriere pentru utilizarea limbii engleze,

aptitudinile supuse evaluării sunt aptitudinile dezvoltate prin intermediul

procesul de predare a scrisului. Evaluare nouă, fezabilă și operativă

procedurile trebuie, prin urmare, să fie elaborate în strictă conformitate cu competențele

care vor fi formate și adaptate la activitățile și condițiile specifice,

care acţionează ca variabile în procesul global de evaluare. În consecință, cel

criteriile de evaluare care urmează a fi utilizate vor fi stabilite și în conformitate cu

mediu de comunicare specific, tipul discursului general, particularul

nevoile curriculumului academic, ale cursantului general și particular

nevoi etc.

Din perspectiva teoretică și științifică, o abordare a scrisului

evaluarea ar trebui să includă teoriile lingvistice și teoretice

abordări ale predării limbilor străine promovate de lingvişti autohtoni celebri şi

Despre Scriere

82 de teoreticieni ai limbii. În acest sens, influența exercitată de

abordare comunicativă în predarea limbilor străine, printre care lucrările de

Widdowson și Littlewood dețineau o parte centrală, erau puternic consecvenți

cu scopul de a elabora o teorie TEFL și un sistem de evaluare. The
studiul de evaluare trebuie să se bazeze în continuare pe studiile și dezvoltările care
a apărut în pragmatică, lingvistică aplicată, în ESP și lingvistică funcțională.
Ce este evaluarea în primul rând? Potrivit lui HH Stern (1983),
orice schemă educațională are ca scop organizarea experiențelor de învățare în a
mod planificat și asigurând că educatorii își ating obiectivele. Evaluare
„servește pentru a emite judecăți cu privire la progresul și performanța
elevi individuali expuși la programa în cauză. Acesta cuprinde
evaluări informale, cum ar fi încuviințarea din cap și expresiile dreptului
sau greșit, precum și autoevaluarea intuitivă pe care o poate face un elev
propria sa lucrare. La capătul mai formal al spectrului evaluativ
măsurile includ teste făcute de profesor la clasă, teste standardizate și
examinări interne sau externe sau orice alte dispozitive sunt utilizate (pentru
exemplu de interviuri și observație) pentru a evalua rezultatele”.HH Stern
(1983, pag. 439)

Rezultatul tuturor predării și învățării este ceea ce s-a numit
„competență”. Scrisul face parte din procesul de instruire care implică învățarea a
limba străină, în consecință pentru a construi un construct al scrisului
cercetătorii de evaluare trebuie să privească cu atenţie procesul de învăţare şi
la conceptul de competenţă ca rezultat al procesului.

Evaluarea a devenit un domeniu consistent de cercetare și investigație atât
pentru testeri și profesori. Testerii trebuie să se uite la corpul standardelor de testare
stabilite de Consiliul Europei, de cercetători proeminenți și
ar trebui să reflecteze asupra a ceea ce doresc să evalueze, în primul rând.

3.3.2. Abordarea lui Stern „cunoașterea limbii”.

În primul rând, competența este rezultatul învățării în care mai mulți actori

și sunt implicați interanți: profesori, administratori, curriculum

designeri, constructori de teste, cercetători, părinți și, în sfârșit, studenții.

Competența a fost privită ca un scop și astfel a fost definită în termeni de

obiective si standarde.

3. Evaluarea scrisului

83 Înainte de a discuta câteva abordări privind competența, studiul trebuie

studiază pe scurt câteva aspecte desenate de HH Stern (1983, pg 343) care se referă

la „cunoașterea limbii” și care au o influență puternică asupra rotunjirii

să creeze o teorie a învățării limbilor străine. Aspectele citate din Stern ne ajută

să înțeleagă constructul „competenței” și, de asemenea, să construiască o formă adecvată

sistem de evaluare.

1. Utilizatorul de limbă cunoaște regulile care îi guvernează limba maternă și el

le pot „aplica” fără să le acorde atenție. Această stăpânire a

forme ale unui limbaj, care este intuitiv și totuși poate fi realizat

conștient în anumite circumstanțe, poate fi dobândit treptat

de către cursanții unei limbi străine în timpul procesului de limbă

achiziţie.

2. Vorbitorul nativ are o înțelegere intuitivă a aspectelor lingvistice, cognitive,

sens afectiv și sociocultural exprimat prin forme de limbaj. Acest

înseamnă că „fuziunea formelor și semnificațiilor” la nativ

limbajul este evident de la sine, dar este inexistent pentru al doilea sau

cursant de limbi străine, care trebuie să o înțeleagă și să o învețe.

3. Stăpânirea regulilor lingvistice și a sensului sociocultural de către nativ

vorbitorul reprezintă competenţa lingvistică şi se referă la formal şi

caracteristicile semantice ale unei limbi.

4. Vorbitorul nativ folosește în mod spontan limbajul în scopul de a

comunicare și are o înțelegere intuitivă a socio-

funcțiile lingvistice ale unei limbi în uz. Se presupune că, cunoașterea

Varietățile sociolingvistice și stilistice ale unei limbi nu sunt implicite

cu un vorbitor non-nativ și trebuie învățat. D. Hymes (1972)

numește cunoașterea intuitivă a socialului, funcțional și contextual

prezintă competenţă comunicativă.

5. Competenţa lingvistică şi comunicativă se manifestă în limbaj

comportament receptiv și productiv în ascultare și în vorbire, în

societăţile alfabetizate, după pregătire, tot în citit şi scris.

6. Vorbitorul nativ folosește prima limbă „creativ”. Iesind din

Afirmația lui N. Chomsky că un utilizator de limbă nu pur și simplu

Despre Scriere

84 posedă un repertoriu stabilit de fraze și propoziții, dar că poate

alcătuiesc în continuare un număr infinit de propoziţii noi care

conform regulilor primei limbi, Stern (1983) subliniază că

„creativitate” înseamnă că utilizatorii de limbă nu se „conformează” pur și simplu

la regulile existente, dar pe care acestea le impun ordine și regularitate

date lingvistice” creând astfel propriul sistem lingvistic. De

extensie, atunci, creativitatea înseamnă crearea unor reguli noi. Pupa mai departe

admite că „în calitate de cursanți de limbă a doua ne alcătuim pe a noastră

reguli, impunem interpretările noastre asupra celei de-a doua limbi și

face față funcțiilor comunicative ale celei de-a doua limbi ca

pe cât putem pe baza experienței noastre ca primă limbă

utilizatorii și cunoștințele noastre imperfecte despre a doua limbă”

(Stern, 1983, p. 344-345).

7. Un copil are și competență lingvistică și comunicativă, adică un sistem

a regulilor formale și sociale, care sunt aplicate creativ și mai mult sau mai puțin

inconștient, care evoluează dintr-un simplu nediferențiat

nivel de competență la unul dezvoltat care caracterizează an

adult .

8. Diferiți utilizatori ai limbii primare vor avea grade sau niveluri diferite de

competenţă.

9. Vorbitorul nativ are un „sistem intern”, „mecanism” „structură” sau

’schemă' care încorporează și procesează toate elementele de limbă. De asemenea,

competența sau competența în limba a doua este una internă

structură sau sistem relativ simplu și nestructurat la

începutul, dar care, în cursul procesului de învăţare

devine mai structurat, complex și eficient.

10. Fiecare individ are propria sa competență, adică sistemul său interiorizat de

cunoașterea primei limbi impregnate de un anumit individ

caracteristici.

11. Conceptul de competență sau competență este un construct care este

accesibil numai prin inferență din comportamentul lingvistic al

individ, „performanța” lui în vorbire, ascultare, citire și scris.

3. Evaluarea scrisului

85 Elementele evidențiate ca markeri ai competenței și competenței

sunt extrem de importante pentru un profesor de limbi străine, care trebuie să plătească egal

atenție la predarea celor patru abilități și cine va evalua în cele din urmă

dobândirea deprinderilor.

Poate că se va ajunge la o perspectivă mai clară asupra conceptului de competență după un alt sondaj, de data aceasta un studiu al abordărilor pentru (al doilea) competență lingvistică.

3.3.3. Cunoașterea unei a doua limbi

Anii şaizeci au arătat un efort intens de a defini, descrie şi să ofere profesorilor specificații utile ale competenței lingvistice, testeri, cercetători etc. Stern (1983) a distins patru abordări ale fenomen al competenței lingvistice: concepții teoretice, scale de evaluare, teste standardizate și studii interlingvistice, toate care variază de la scheme teoretice la scheme mai empirice.

3.3.3.1. Concepții teoretice despre competență

În acest cadru Stern diferențiază trei categorii de concepte.

Primul grup de concepte definește competența ca conținut lingvistic. Până la fonologia, vocabularul și gramatica anilor 1970 au guvernat majoritatea definițiilor, apoi definițiile competenței au încorporat semantică, discurs și caracteristici sociolingvistice, ceea ce înseamnă că definițiile competenței cuprind nu numai „formarea bună” gramaticală, ci și regulile actului de vorbire, funcțiile limbajului și varietățile acestuia. Cu toate acestea, cercetătorii de competență, precum Canale și Swain (1980) subliniază că accentul mai puternic arătat la comunicarea nu trebuie să însemne că componenta gramaticală trebuie să fie neglijat.

Un al doilea grup de concepte este mai de natură psihologică sau comportamentală. Această abordare acoperă:

1. concepte relativ abstracte la capătul teoretic al scalei:

competență ca competență (lingvistică sau comunicativă) sau profi-

știință descrisă în termeni mai concreti ca abilități „intralingve”.

(a asculta, a vorbi, a citi și a scrie) și „încrucișat” sau

aptitudini de ’mediare” de interpretare și traducere;

Despre Scriere

86 2. la capătul concret al scalei, competenţa a fost descrisă în

termenii inventarelor detaliate ale: articole lingvistice, situații,

roluri psihologice, funcţii de vorbire, categorii semantice şi

subiecte.

Canale și Swain (1980) au conceput o bază pentru dezvoltarea testelor în care

ei au văzut competența ca o competență comunicativă, pe care o decom-

pozat în

3. competenţa gramaticală ţinând cont de stăpânirea formelor şi

sensuri,

4. competenţă sociolingvistică care este analogă cu capacitatea de a

comunica, si

5. competența strategică, care este capacitatea unui comunicator de a

compensa problemele de comunicare, dar care în

Canale și Swain au acoperit creativitatea.

Foarte în contrast, schema de nivel prag pentru a doua limbă

Engleza concepută de Consiliul Europei și niveau-seuil pentru a doua

limba franceză, competență definită în detaliile concrete ale unei programe de

articole utile pentru anumite grupuri de cursanți, de exemplu călătorii care vin

în contact cu comunitatea limbii țintă.

Un al treilea grup de concepte combină cele comportamentale și cele lingvistice

categorii de conținut. Încă din anii 1960, Carroll a oferit o versiune a unui pro-

schema de știință care combina abilitățile lingvistice (înțelegerea auditivă,

producție orală, citit și scris) cu aspecte de limbaj (fonologie,

morfologie, sintaxă și lexic). Cea mai elaborată versiune a lui Carroll

cuprinde două diagrame: unul care detaliază „competențe lingvistice" și celălalt

„abilități de performanță" (1968, p. 57). Astfel, pentru limba scrisă

componentă corespunzătoare deprinderii productive „scris" citim:

Abilitatea de a scrie (de mână sau altă metodă) grafemele

a limbii, precizează ordinea lor obișnuită.

Relevanța unei astfel de scheme constă în capacitatea sa de a oferi o testare

sistem pentru competențe specifice.

3. Evaluarea scrisului

87 Un model oarecum diferit a fost propus de Oller (1976),

care se îndepărtează de la componenta anterioară -model alcătuit. a lui Oller

schema sugerează că competența este unitară și că principalul indicator este ceea ce

el a numit așteptări bazate pe gramatică sau o gramatică a așteptărilor. Teoria lui este

bazată pe presupunerea că atât ascultătorul cât și cititorul anticipează

mesaj și apoi comparați mesajul primit cu anticipațiile.

Competența, după el, este capacitatea cititorului sau ascultătorului de a anticipa

utilizarea limbajului. Abilitățile productive, vorbit și scris, implică, de asemenea, a

procesul corespunzător de planificare a mesajelor.

Teoria lui Oller a fost contestată de alți cercetători, care au susținut

că ipotezele sale unitare bazate pe competența se bazează pe interpretare

tații ale datelor testelor de limbă. Oponenții lui Oller au susținut că limba lui

testele, la fel ca toate testele, au un caracter mai degrabă „academic sau cognitiv

caracterul”, deoarece testează o „competență cognitivă/academică a limbajului” (CALP).

Ceea ce, într-adevăr, nu reușesc să captureze este o caracteristică foarte importantă

utilizarea limbajului, pe care Cummins (1979, 1980) o numește „interpersonalul de bază”.

și abilități comunicative” (BICS), corespunzând aproximativ cu ce altele

cercetătorii, inclusiv Stern (1983), au numit „capacitate comunicativă şi

creativitate'.

Definițiile prezentate la rubrica de concepte teoretice

se bazează în principal pe considerente teoretice sau pe expresii ale dorite

rezultate .

3.3.3.2. Descrieri ale nivelurilor de competență pe scalele de evaluare

Ieșind din ipoteza că cunoștințele în limba a doua variază

de la zero la competență bilingvă completă, este posibil, totuși, pe baza de

cunoștințele practice deținute de cursanți în diferite etape, pentru a defini

nivelurile de competență care sunt adecvate pentru diferite scopuri. Un astfel de

scara de rating este cea a Institutului Serviciului Extern al SUA și a Apărării

Language Institute, adică Evaluările de competență lingvistică FSI. Acest

Sistemul de evaluare a competențelor distinge cinci clase de competențe:

1. competență elementară,

2. competență de lucru limitată,

Despre Scriere

88 3. competență profesională minimă,

4. competență profesională deplină,

5. competență nativă sau bilingvă.

Toate cele cinci niveluri de rating sunt definite în funcție de comunicativ

roluri atribuite şi anumitor criterii lingvistice . De exemplu, cel

standardul comunicativ pentru cel mai scăzut nivel de vorbire este definit ca

capacitatea de a satisface nevoile de rutină de călătorie și cerințele minime de curtoazie. The

Savanților Consiliului Europei li s-au atribuit, de asemenea, diverse sarcini în ceea ce privește

evaluând nivelurile de competență și au elaborat un sistem cu șapte niveluri,

variind de la „supraviețuire" și „stage" până la un nivel ambilingv (Trim, 1978).

Constatările și experiențele Consiliului Europei în ceea ce privește

evaluarea nivelului de competență va fi detaliată în următorul subcapitol.

Beneficiile nivelurilor de competență bazate pe scalele de evaluare sunt

urmatoarele:

 îndeplinesc adesea o dublă funcţie: pe de o parte, asigură

standarde pentru scopuri date, cum ar fi anumite locuri de muncă etc., pe

altele, scalele de evaluare pot fi folosite ca descriptori sau analize ale nivelurilor

atins de cursanții limbii a doua;

 pot fi folosite și de către cursanți ca scale de autoevaluare;

 oferă descrieri ale diferitelor etape ale dezvoltării

de competenţă de la niveluri minime la cele avansate.

3.3.3.3. Competența măsurată prin teste standardizate

Cercetătorii susțin că testele lingvistice, inclusiv Cooperativa MLA

Testele sau, de exemplu, testele A de franceză, sunt teste bazate empiric în sensul că acestea

reflectă doar ceea ce se așteaptă ca elevii să realizeze din punct de vedere instituțional. În

în plus, testele de limbă ar trebui să acopere doar ceea ce este predat în sălile de clasă și

atunci este discutabil că competența este mai mult decât atât și că testele de limbă

acoperă doar parțial „competența". Dezavantajul este că evaluează

aspecte ale competenței care sunt predate ca abilități academice sau instituționale, cum ar fi

ca gramatică, vocabular etc. De acum înainte, testele par să surprindă „anumite

aspecte ale competenței în limba a doua, componenta analitică sau explicită de utilizare a limbajului” dar în același timp, nu reușesc să evalueze „stăpânirea intuitivă și aspectele comunicative sau creative ale competenței” (Stern, 1983).

3. Evaluarea scrisului

89 Alături de modelele de testare bine stabilite susținute și promovate de instituții celebre, profesori, testeri și alți concesionari de programe poate concepe teste, uneori, ca răspuns la diverse, mai mult sau mai puțin imediate, nevoi si scopuri.

Într-adevăr, testele pot evalua foarte bine aspecte privind competența lingvistică, cum ar fi folosirea formelor gramaticale, dar nu poate surprinde întreaga panorama a aspecte legate de competenţa comunicativă. Ei nu reușesc în egală măsură reproduce condiţiile sau împrejurările în care diversele spectacole de obicei sunt expuse și apoi testate. În cele din urmă, ei nu pot captura întregul spectru al subcomponentelor competenţei comunicative implicate în un proces atât de vast și nu poate reda cu acuratețe imaginea complexă a unui test comunicativ.

3.3.3.4. Studii interlingvistice

Aceste studii au apărut în anii 1960 și 1970 și s-au concentrat asupra modului în care cursanții performează într-o a doua limbă. În principal, studiile și conceptele se centrează în jurul naturii, legalității și caracteristicilor ’interlimba”, un sistem lingvistic care a fost numit alternativ „competență de tranziție”, „sistem aproximativ”, „dialect idiosincratic” sau „limbajul elevului” (Corder, 1981).

În 1967, Corder a sugerat că o contribuție semnificativă în ceea ce privește procesul de învățare a limbilor străine poate proveni dintr-o analiză mai sistematică a

erorile cursanților, prin descoperirea „programei încorporate” a limbii
învăţător. Multe dintre eforturile de cercetare din deceniul următor au fost dedicate
la descoperirea secvenţelor naturale ale învăţării limbii a doua. O cheie
conceptul acestor studii a fost cel propus de lingvistul american
Selinker , adică conceptul de „interlimba” .
Selinker a postulat că limba celui care învață este o limbă în sine
corect. Conform ipotezei interlingvistice, „vorbirea în limba a doua
rareori se conformează cu ceea ce se așteaptă vorbitori nativi ai limbii țintă
a produce, că nu este o traducere exactă a limbii materne, că aceasta
diferă de limba țintă în moduri sistematice și că formele de
enunţurile produse în a doua limbă de către cursant nu sunt aleatorii.
Despre Scriere
90 Această învăţare a limbii a doua trebuie să fie formele de vorbire care rezultă din
încercarea de exprimare a sensului într-o a doua limbă” (Selinker,
Swain și Dumas, 1975, pg. 140).
În teoriile lingvistice din anii 1960, erorile au ajuns să fie foarte prețuite
semnale pentru îmbunătățirea notării pedagogice, în timp ce un deceniu mai târziu, acestea au fost
recunoscute ca instrumente valoroase pentru evaluarea competenței și ca
aspecte la fel de valoroase ale instruirii. Cercetătorii au devenit entuziasmați
examinarea erorilor și crearea unei baze de date cu acestea, pe care le-au găsit
utilă pentru înțelegerea limbajului cursantului. Cercetătorii au studiat
utilizarea unor caracteristici gramaticale particulare și încorporarea lor în
repertoriul elevului. Descoperirile au fost folosite și pentru a răspunde la unele întrebări
despre însuşirea de către cursant a celei de-a doua limbi. Hatch E. (1978) a încercat să
examinați măsura în care teoria și cercetarea „interlimbii”.

a răspuns la întrebările referitoare la procesul de învățare, legalitatea acestuia, la relația dintre învățarea primei limbi cu cea a doua și conceptul de „interlimbă”. Pentru tocmai în acest scop el a pus zece întrebări despre cercetarea „interlingvistică”, dintre care majoritatea se ocupă de procesul de învăţare. Următorul exemplu citat prin HHStern (1983, pg 355) oferă o imagine generală a intervalului a problemelor ridicate, a capacităţii studiilor de cercetare „interlingvistică” de a răspunde la întrebări legitime despre acest lucru:

Întrebare

Este „interlimba” reală

(sistematic) sau este doar o

termen de acoperire pentru fluctuația aleatoare...?

Răspuns

— Deși există o mulțime de

argument despre gradul de

sistematicitate” …”mutarea de la

stadiile de început la fluență

nu este întâmplător'.

Întrebare

„Dacă interlimba este sistematică,

care este atunci sistemul? Cum

există multă variabilitate?

3. Evaluarea scrisului

91 Răspuns

— În timp ce al fiecărui cursant

interlingvul se poate dezvolta

sistematic, sistemul nu este invariant'.

În ciuda eforturilor depuse de Hatch pentru a găsi răspunsuri credibile, mulți aspecte privind dezvoltarea, etapele interlingvisticii, cel dezvoltarea competenței la diferite niveluri de vârstă nu sunt încă clarificate explicit și convingător prin cercetare.

Cu toate acestea, rezultatul demn de remarcat al cercetării interlingvistice eforturile a demonstrat că competența cursantului poate în mod legitim să fie conceput ca un „sistem” creat de însuși cursantul pentru a-l ajuta depăşi dificultăţile unei achiziţii de limbi străine sau a doua limbi.

Selinker (1972) susține opinia că acest „sistem” nu este, totuși, invariant poate avea, potrivit acestuia, „anumite defecte relativ fixe”, care sunt denumite „fosilizări”. Cercetătorii recunosc, însă, în continuare că principalele cercetări în această direcție ar trebui să privească interacțiunea variației și sistematicitatea și cauzalitatea caracteristicilor interlingvistice.

În concluzie, instrumentele care pot fi corecte și cu succes măsoară stăpânirea competențelor de limbă a doua sau străină din postura de cercetătorii în limba a doua, trebuie neapărat să se concentreze pe măsurarea competență, care este atât scopul, cât și sfârșitul însușirii limbii.

La începutul anilor 1980, Stern a rezumat concluziile referitoare la al doilea competență lingvistică afirmând că poate fi exprimată în termeni de: 1) niveluri de competență și 2) componente ale competenței.

Primul set de opțiuni se referă la nivelurile de competență afișate de-a lungul axei de competență minim - până la maxim. Nivelurile oglindesc grade de competență efectivă sau cerută sau progresul de la un nivel de bază la a nivel aproape nativ. Nivelurile sunt date prin scale de evaluare, măsurarea testelor și

studii interlingvistice.

Competență minimă Competență maximă

(Stern, 1983)

Despre Scriere

92 Al doilea set de opțiuni se referă la stabilirea categoriilor majore de

componente care sunt susceptibile de a alcătui lista de componente . com-

componentele pot fi exprimate în două moduri:

1. mai abstract, în majoritatea termenilor generali referitor la concepte,

2. sau în termeni relativ mai concreti.

Până în anii 1980, Stern a rezumat următoarea schemă:

1. Oller (1976) a conceput un singur concept expresie de competență

reprezentată de ceea ce el a numit gramatica expectanţei.

2. Cummins (1979) a elaborat un dublu sau dublu

schema de diviziune componente a conceptului alcătuit din lingvistice

competență și competență de comunicare, în cazul în care ambele compe-

componentele de tendință integrează: fonologie, lexis, sintaxă, semantică,

trăsături socioculturale, discursive și situaționale.

3. Canale și Swain (1980), citați și de Stern, au folosit o trei-

schema componente a „competenței" compusă din

 o gramaticală

 o componentă sociolingvistică şi

 o componentă strategică

Stăpânirea „competenței", totuși, ca rezultat

din comprimarea propoziției de unsprezece puncte

propus de HH Stern (1983, pg. 343) se referă la patru aspecte,

care derivă și din schema Canale-Swain: ascultare,

vorbit, scris și citit.

4. Conceptul patru s-a bazat pe patru elemente tradiționale

schema: ascultarea, vorbirea, scrisul și cititul.

5. Conceptul Consiliului Europei a fost alcătuit din mai multe

inventare complexe care încorporează: roluri, setări, subiecte,

funcții și noțiuni.

6. Reprezentarea competenţei lui Carroll (1968) implică a

reprezentarea de patru ori a competenţei mărită cu unele

descriptori precum: fonologie, lexic și gramatică.

Ceea ce împărtășesc majoritatea schemelor de reprezentare este multiplă -

schema de inventariere compusă din elemente care includ cele patru competențe de bază

și fațete suplimentare precum: fonologie, lexis și gramatică.

3. Evaluarea scrisului

93 În concluzie, având în vedere următoarele premise:

1. complexitatea limbajului;

2. complexitatea sarcinii și necesitatea de a reda măsura aptitudinilor -

menționează cât mai precis posibil;

3. nevoia de a evalua competenţele parţiale sau restrânse

pare mai rezonabil să abordăm competența ca un construct cu mai multe fațete

și investigați cel puțin două sau trei componente ale competenței, mai degrabă decât

concentrându-se pe un singur articol.

3.3.4. Eforturile Consiliului Europei

pentru a crea standarde comune de evaluare

Eforturile Consiliului Europei de a ridica nivelul vocației

expertiza finală a profesioniștilor, eforturile sale de standardizare a formării profesionale

în Europa și încercarea de a consolida învățarea limbilor străine pe tot parcursul

Europa a fost mai mult decât notabilă și a dat rezultate de anvergură.

Pe de o parte, necesitatea îmbunătățirii politicii de formare profesională și

practica este cerută în întreaga UE de cel puțin patru condiții prealabile:

1. Nivelul general de aptitudini și calificări în muncă

forța trebuie crescută pentru a face față celor care se schimbă rapid

cerinţele pieţei muncii, pentru a facilita accesul la

piața muncii la un contingent mai mare de lucrători/angajați,

pentru combaterea șomajului și creșterea competitivității.

2. Statisticile și cifrele generale ale UE notează că, în ciuda necesității

pentru a îmbunătăți nivelul de calificare, aproximativ 25-30 % dintre tineri

părăsesc sistemul de învăţământ iniţial calificat necorespunzător sau

fără o pregătire inițială adecvată, ceea ce înseamnă mult timp

șomajul pe termen lung și expunerea lor ulterioară la

excluderea profesională.

3. Aproape toate eforturile de formare sunt îndreptate către aceștia

deja înalt calificate, lăsând pe cei necalificați, femeile,

iar cei cu normă parțială sau lucrători temporari mai vulnerabili

la fenomenele pieţei muncii.

4. Există o cerere tot mai mare de formare continuă

în ceea ce privește politicile care oferă „educație a doua șansă”.

Despre Scriere

94 Acestea sunt argumente rezonabile care necesită o reconsiderare a

fostele politici de formare profesională, care vorbesc pentru dezvoltarea

politici integrate de învățare pe tot parcursul vieții și pentru implementarea
metode standardizate de evaluare a aptitudinilor și/sau competențelor, pentru
recunoașterea calificărilor. Această îngrijorare s-a concretizat în
depune eforturi pentru a crea un cadru european unic pentru transparența
calificări și competențe: EUROPASS (Irimiea, 2005b).

Scopul general al EUROPASS este de a ajuta cetățenii să se îmbunătățească
să-și comunice calificările și competențele.

Se gândește să încorporeze 5 documente stabilite la nivel european
si sa fie recunoscut ca atare. Componentele sunt:

6. CV-ul european, care se așteaptă să devină coloana vertebrală a
EUROPASS;
7. Mobilipass, un document care vizează înregistrarea tuturor celor europene
mobilitate în scopuri de învățare și înlocuirea treptată a
Europass -Instruire;
8. Suplimentul la diplomă pentru învăţământul superior;
9. Suplimentul de certificat, folosit pentru vocațional și
pregătire educațională;
10. portofoliul european al limbilor, folosit pentru înregistrarea străinilor
abilități lingvistice.

Pe de altă parte, Consiliul Europei a conceput și orchestrat
o acţiune dublă: de a facilita învăţarea limbilor străine în Europa şi
să creeze un sistem comun de referință de certificate recunoscute și
diplome. Aceste preocupări vizează facilitarea liberei circulații a
profesioniști din întreaga Europă și recunoașterea profesională și
competențele și aptitudinile lingvistice ale cetățenilor europeni.

În ultimele două decenii, Consiliul Europei și-a început patru ori

influență prin:

1. crearea unui cadru teoretic pentru predarea limbilor străine;

2. crearea de instituții și forumuri de valorificare și promovare

teorii lingvistice și bune practici;

3. Evaluarea scrisului

95 3. inițiativa standardizării criteriilor de evaluare a voca-

competențe naționale și lingvistice;

4. inițiativa de a concepe și desfășura diverse activități în temeiul

umbrela unor programe comunitare precum: Tempus,

Minerva, Leonardo da Vinci și Socrate.

Prin urmare, este de remarcat faptul că Consiliul Europei a făcut

a creat o serie de instrumente prin care stimulează lingvistică şi

diversitatea culturală într-o Europă unită. CE a efectuat o lungă și

politică transparentă de formare și evaluare lingvistică rezultând în

crearea unei serii de proiecte de anvergură, care includ: Europeanul Comun

Cadrul de referință pentru învățarea, predarea și evaluarea limbilor străine

Portofoliul european al limbilor străine, Comunicarea la clasa de limbi moderne,

etc., toate menite să faciliteze munca profesorilor de limbi străine și să sporească un post

și dobândirea efectivă a abilităților de limbi străine. Aceste angajamente

își are originea în scopul dublu propus al CE: acela de a îmbunătăți amploarea

și calitatea comunicării, a înțelegerii reciproce și a cooperării

în rândul oamenilor Europei, și cea a respectării lingvistice europene și

diversitatea culturală. În plus, activitățile și acțiunile lansate de CE

au căutat să reformeze formarea profesională, să îmbunătățească calitatea și

inovare în formarea profesională în Europa .

Cadrul european comun de referință pentru învățarea limbilor străine,

predarea și evaluarea este un document care oferă un set de criterii comune

față de care să facem referire la evaluarea nivelului de limbă modernă

în diferite sectoare educaționale, limbi țintă, regiuni lingvistice și

state. Acesta este într-adevăr un proiect ambițios, având în vedere dificultatea de a găsi

instrumente de referință care ar putea lega diferite contexte între ele.

Cadrul comun de referință este o încercare de a stabili

niveluri de referință bazate pe evaluarea bazată pe criterii, adică evaluarea

în raport cu continuum-ul de abilități, sau evaluare în raport cu

criteriul competenței lingvistice din lumea reală. Acest criteriu este opus celui

evaluarea cu referire la normă, adică evaluarea în raport cu semenii cuiva. The

Cadrul comun de referință definește șase niveluri sau standarde de

competență prin descriptori precum următorii:

Despre Scriere

96 Poate menține o conversație sau o discuție, dar uneori poate fi dificil

urmărește atunci când încearcă să spună exact ce și-ar dori să facă.

Descriptorii individuali de pe listele de verificare sunt uneori denumiți ca

indicatori deoarece pot fi folosiți pentru a arăta în ce măsură cineva

a îndeplinit standardele. Acești indicatori pot fi considerați criterii.

Descriptorii au fost selectați după o metodologie riguroasă,

remarcă Brian North (1999). Inițiativa a fost construită pe

experiența națională a dezvoltării unor astfel de descriptori și standarde, aceasta

a încorporat experiența și practicile unor grupuri reprezentative de

profesori într-o serie extinsă de ateliere. A folosit extrem de

model de măsurare fiabil pentru a scala matematic cei mai buni descriptori.

Brian North (1999, anno VII, nr. 1) admite că Cadrul prevede a

„nucleul dur” al descriptorilor în jurul cărora profesorii pot adăuga descriptori

proprii lor.

Nivelurile comune de referință sunt reprezentate în grila următoare.

Proiectul de cercetare elvețian Common Reference Levels

C2 Măiestrie………….. C2 ……………… Măiestrie

Eficacitate……… C1……………..…. Eficacitate ………. CPE

B2 Vantage Plus……..B2+ ……………..

Vantage ………….. B2……………..Vantage…… ………FCE

B1 Threshold Plus……B1+

Prag Plus…… B1……………….. Prag

A2 Waystage Plus ……A2+

Etapa …………. A2………………… Etapa ……………..

A1 Recunoaștere……… A1…… Revoluție. LANGCRED

Turist/Smattering

Este de remarcat să remarcăm examinările de referință corespunzătoare,

după cum a afirmat Brian North (1999, Babylonia, pg. 26).

3. Evaluarea scrisului

97 „specificațiile Consiliului Europei Waystage și Threshold Level sunt

operaționalizat în examene precum Key English Test (KET) și de către

Testul preliminar de engleză (PET) de la UCLES (Universitatea din

Camridge Local Examinations Syndicate) și Zertifikat Deutsch als

Fremdsprache (ZdaF) de la Institutul Goethe. Apoi se pare că există o

nivelați la aceeași distanță deasupra pragului ca și Waystage dedesubt. Este la

nivelul Cambridge First Certificate (FCE) – reprezentat de noul specificația Nivel de vânzare. Necesitatea unui nivel sub Waystage găsită exprimare în nivelul Breakthrough al proiectului LANGCRED sponsorizat de către UE. În cele din urmă, ALTE (Asociația Testerilor de Limbi în Europa) a grup de organe de examinare conduse de UCLES, au adăugat încă două niveluri largi pentru (a) utilizarea eficientă a limbii pentru învățământul superior și formare în carieră (Certificat de Engleză Avansată – CAE – și Diplôme Approfondi en Langue Française – DALF și (b) stăpânirea practică a limbă (Certificat de competență în limba engleză – CPE și Kleines Deutsches Sprachdiplom – KDS)".

Eforturile Consiliului Europei de a standardiza pregătirea lingvistică în Europa s-au concretizat în Cadrul European Comun al Referință pentru învățarea, predarea și evaluarea limbilor străine, cuprinzătoare document care oferă un set de criterii comune pentru evaluarea atingerea limbii moderne în diferite sectoare educaționale, limbi țintă, regiuni şi state lingvistice. Este un proiect extrem de amplu și ambițios care primește din ce în ce mai multă atenție de la teoreticieni și practicieni.

3.3.5. Nivelurile CEFR și scalele de descriptori

Cel mai important document european pentru evaluarea scrisului pare a fi, fără îndoială, Cadrul european comun al Niveluri de referință (CEFR) comandate și dezvoltate de Consiliul din Europa. „Părintele" documentului este Brian North, care, în Berlinul din 2005 prezentare, expuse originea și scopul CEFR, descriptiv schema, dezvoltarea descriptorului, următorii pași care se așteaptă înainte și a oferit exemple și fișe de sprijin.

Conform documentului de conferință al lui B. North (Berlin, 2005), CEFR

au avut în vedere trei scopuri:

Despre Scriere

98 ▯ „să stabilească un metalimbaj comun în toate sectoarele educaționale,

granițele naționale și lingvistice despre care s-ar putea vorbi

obiective și niveluri de limbă. Se spera că acest lucru va reuși

mai ușor pentru practicieni să-și spună unul altuia și clienților lor ceea ce ei

doresc să ajute cursanții să obțină rezultate și cum încearcă ei să facă acest lucru;

▯ să încurajeze practicienii din domeniul lingvistic să reflecteze asupra lor

practica curentă, în special în ceea ce privește limbajul practic al cursanților

nevoile de învățare, stabilirea obiectivelor adecvate și urmărirea

progresul elevului;

▯ să convină asupra unor puncte de referinţă comune pe baza lucrărilor asupra obiectivelor care

a avut loc în cadrul proiectelor de limbi moderne ale Consiliului Europei

din anii 1970."

În document, autorul (autorii) a recunoscut că:

„NU ne-am propus să spunem practicanților ce să facă sau cum să o facă.

Ridicăm întrebări, nu le răspundem. Nu este funcția

CEF să stabilească obiectivele pe care utilizatorii ar trebui să le urmărească sau metodele

ar trebui să angajeze."

În ciuda obiectivelor clar definite, cuprinse în declarația CE

reprezentanţi care subliniază în mod expres problema conştientizării

scopul întreprinderii, documentul a dobândit o valoare prescriptivă

de-a lungul anilor 1990, când CEFR a fost testat și validitatea acestuia a fost testată

mai multe centre europene. Practicanții din toată Europa au făcut treptat

a înțeles semnificația și utilizarea reală a CEF. În special,

țările mai mici, inclusiv țările nemembre ale UE, au salutat CEF

ca document de stabilire a standardelor care îi ajută în efortul didactic şi

care, prin recunoașterea formală a competențelor lingvistice, facilitează

accesul cetăţenilor la piaţa europeană a muncii.

Documentul și conceptele de bază sunt rezultatul

eforturi obositoare realizate de un număr impresionant de experți

lingviști și practicieni cu experiență și, prin urmare, dobândesc statutul de

ultimele realizări în domeniu. De fapt, multe dintre cele mai proeminente

Experții lingvistici europeni s-au alăturat proiectului și au contribuit la el.

3. Evaluarea scrisului

99 Brian North a subliniat premisele acestei descoperiri lingvistice

întreprindere (Conferința ALTE, Berlin, mai 2005, fișă de prezentare):

„Utilizarea limbii, care îmbrățișează învățarea limbilor, cuprinde acțiunile

realizate de persoane care ca indivizi și ca agenți sociali dezvoltă a

gama de competențe, atât generale, cât și în special comunicative

competențe lingvistice. Ei se bazează pe competențele pe care le au la dispoziție în

diverse contexte în diverse condiţii şi sub diverse constrângeri

să se angajeze în activități lingvistice care implică procese lingvistice pentru a produce

și/sau să primească texte în legătură cu teme din domenii specifice, activând

strategiile care par cele mai potrivite pentru îndeplinirea sarcinilor ce urmează a fi

realizat. Monitorizarea acestor acțiuni de către participanți conduce la

consolidarea sau modificarea competențelor acestora”.

Documentul all-inclusive a fost elaborat din cercetare

desfășurate în mod consecvent în principalele domenii de interes și au inclus:

categorii alternative la patru abilități, macro-funcție de referință încrucișată și

mod, categorii pentru activități comunicative, categorii de scară, cate-

gories pentru competență lingvistică și pragmatică, niveluri comune de referință.

Nu vom încerca să urmărim aici extrem de complex și

schema de evoluție elaborată a CEFR, dar să se reproducă mai jos

tabel general care, potrivit lui B. North, ilustrează apariția celui

Niveluri CR (Conferința ALTE, Berlin, mai 2005, fișă de prezentare).

Wilkins, 1978,

Ludwigshafen Cambridge

1992 Consiliul Europei/

Proiectul suedez 1992-7 CEFR

Niveluri

Competență ambilingvă

Cuprinzător

Competență operațională CPE Mastery C2

Adecvat

Competență operațională CAE Operațional eficient

Competenta C1

Limitat

Competență operațională FCE Vantage B2

Competență operațională de bază PET Pragul B1

Competența în supraviețuire (KET) Etapa A2

Descoperirea competenței de formule A1

Despre Scriere

100 Descriptorii utilizați pentru CECR au fost extrași dintr-un document -

a peste 30 de seturi existente de declarații de competență lingvistică. Brian North explică că: „Formulări exacte și viabilitatea categoriilor utilizate au fost verificate printr-o serie de aproximativ 32 de ateliere cu profesori. Sarcinile din aceste ateliere au implicat în principal sortarea individuală descriptori prezentați pe bucăți separate de hârtie în diferite categorii”.

În ceea ce privește cercetarea cantitativă a proiectului CE, Brian North (2005) a declarat:

„Cei mai buni descriptori au fost apoi prezentați pe liste de verificare suprapuse ale descriptori pentru diferite niveluri. Descriptorii pentru diferitele întrebări tionarele au fost „calibrate” pe aceeași scară matematică printr-un analiza modului în care aproximativ 300 de profesori le-au interpretat în evaluarea cursanților în clasele lor la sfârșitul anului școlar. După în această analiză, fiecare descriptor individual a avut un număr matematic (de ex 1,76 sau 0,53) care reprezenta poziția sa pe scară. Descriptori mai mari pe scară au fost percepute de profesori ca fiind mai dificile decât aceia mai jos pe scară.”

Dificultatea se trezeşte atunci când comisiile desemnate trebuiau să rupă sau „taie” scara în niveluri. B. Nord (Conferința ALTE, Berlin, mai 2005, fișă de prezentare) a explicat cum s-a realizat acest lucru:

„Punctele de delimitare” au fost stabilite printr-un proces interactiv de a) marcarea unităților de mărime aproximativ egală pe scară, b) identificarea „sărituri” în conținutul descris sau lacune între grupurile de descriptori; c) comparând conținutul descris cu nivelurile adoptate de ALTE examene, stadiul de parcurs și nivelul prag al Consiliului Europei specificațiile și, în final, prin compararea cu intențiile originalului

autori.”

Un ultim pas a fost apoi potrivirea descriptorilor stabiliți cu cei

înființată în anii 1970 și 1980 de CE, care au fost sugerate la a

simpozion din 1978, care au fost recunoscute de Grupul de lucru CEFR

și au fost adoptate de ALTE în anii 1990. Acesta a fost un proces elaborat și

efort susținut care încă trebuie continuat. Pașii următori care vor

să fie luate, după cum sugerează B. North (2005 ALTE Conference Berlin), ar fi:

3. Evaluarea scrisului

101 pentru a calibra probe de performanţă

să definească criteriile cheie de evaluare și caracteristicile esențiale la fiecare nivel

urmată de

o confirmarea descriptorilor ilustrativi existenți

o îmbogățirea descriptorilor ilustrativi existenți

o identificarea punctelor slabe, contradicțiilor

să examineze potențialul altor descriptori (ALTE și

descriptori DIALANG)

pentru a crea specificații de limbaj bazate pe CEF

pentru a crea specificații de conținut de testare bazate pe CEF.

Pentru a exemplifica criteriile de evaluare scrise, cităm din nou din B.

Nord și reproduceți părți din Manualul CEF Tabelul 5.8. produs de Sauli

Takala și Brian North în 2003 și distribuite sub formă de fișe la ALTE

Conferința de la Berlin din mai 2005.

Argument de descriere generală

C2 Poate scrie clar, foarte bine

precisă și fără probleme

curgând texte complexe într-un

adecvată și eficientă

transmiterea stilului personal

nuanțe mai fine de sens. Can

utilizați o structură logică

care ajută cititorul să

găsi puncte semnificative. Poate scrie clar,

curgând lin și

povești pe deplin captivante

si descrieri ale

experiență într-un stil

adecvate pentru

genul adoptat. Poate produce clar,

curge lin, complex

rapoarte, articole și eseuri

care prezintă un caz sau dau

aprecierea critică a

propuneri sau opere literare.

Poate oferi un adecvat

și structură logică eficientă

tură care ajută cititorul

pentru a găsi puncte semnificative.

C1 Poate scrie clar, bine

structurat şi mai ales

texte precise pe complexe

subiecte. Poate sublinia

probleme relevante relevante,

extinde și puncte de sprijin

de vedere la o oarecare lungime

cu puncte subsidiare,

motive și examen relevant-

ples, și rotunjiți cu an

concluzie adecvată. Poate scrie clar, de-

coadă, bine structurată

și descrierea dezvoltată

ţii şi imaginative

textele într-un mod asigurat,

stil personal, natural

adecvate pentru

cititor. Poate scrie clar, bine-

expuneri structurate ale

subiecte complexe, sub-

căptuşind salientul relevant

probleme. Se poate extinde și

punct de vedere suport cu

puncte subsidiare, motive

și mostre relevante.

Despre Scriere

102 Argument de descriere generală

B2 Poate scrie clar, detaliat

texte oficiale și semioficiale

pe o varietate de subiecte

legate de domeniul său de

interes, sintetizând şi

evaluarea informatiilor

și argumente din a

numărul de surse. Can

face o distincție între

limbaj formal și informal

cu ocazional mai putin

expresie adecvată.

Poate scrie clar,

descrieri detaliate ale

evenimente reale sau imaginare

și marcarea experiențelor

relatia dintre

idei în clar legate

text și următoarele sta-

convenţii binecuvântate ale

genul în cauză.

Poate scrie clar, detaliat

descrieri pe o varietate

ty de subiecte legate de

domeniul său de interes.

Poate scrie o recenzie a unui

film, carte sau piesa de teatru. Poate scrie un eseu sau

raport care dezvoltă o

argumentează sistematic

cu evidențierea adecvată -

ing de puncte semnificative şi

detalii justificative relevante.

Poate evalua idei diferite

sau soluții la o problemă.

Poate scrie un eseu sau un raport

care dezvoltă o

argument, motivând în

sprijinul sau împotriva unui

punct de vedere anume și

explicarea avantajelor

si dezavantajele

diverse opțiuni.

Poate sintetiza informații

și argumente din a

numărul de surse.

B1 Poate scrie simplu

texte conectate pe un interval

de subiecte familiare din interior

domeniul lui de interes, de

care leagă serii de mai scurte

elemente discrete în a

succesiune liniară. Textele

sunt de înțeles dar

expresii ocazionale neclare

iuni și/sau inconsecvente -

ciurile pot provoca o despărțire

în lectură. Poate scrie relatări despre

experiențe, descriind

sentimente și reacții

în simplu conectat

text.

Poate scrie o descriere

a unui eveniment, a unui recent

călătorie – reală sau imaginată.

Poate povesti o poveste.

Poate scrie simplu -

secție, descriere detaliată

ţiuni pe o gamă de

subiecte familiare din interior

domeniul lui de interes. Poate scrie scurt, simplu

eseuri pe teme de interes.

Poate rezuma, raporta și

să-și dea părerea despre

informații faptice acumulate

mation pe o rutină familiară

și chestiuni neobișnuite,

în domeniul său cu unii

încredere.

Poate scrie rapoarte scurte către a

standard convenționalizat

format, care trec pe

tine informaţii faptice şi

expuneți motivele acțiunilor.

A2 Poate scrie o serie de sim-

ple fraze și propoziții

legat cu o conexiune simplă

tori ca „și” și, „dar”

și 'pentru că'. Texte mai lungi

poate conține expresii

și arată coerență pro-

blems care face ca

text greu de înțeles. Poate scrie scurt simplu

biografii imaginare

și poezii simple

despre oameni. Poate scrie

scurte descrieri de bază

de evenimente, activități trecute

și experiență personală -

ces.

3. Evaluarea scrisului

103 Argument de descriere generală

A1 Poate scrie simplu izolat

fraze și propoziții. Lon-

textele ger conțin expresii

siuni și arată coerență

probleme care face ca

text foarte greu sau impo-

capabil să înțeleagă. Poate scrie simplu

fraze și propoziții

despre ei înșiși și

oameni imaginari, unde

ei trăiesc și ceea ce ei

do.

Totuși, trebuie să menționăm și că manualul CEF este disponibil pe

site-ul CE și poate fi atât examinat, cât și exploatat de către individ

practicieni.

În concluzie, CEF a fost cel mai important și impresionant

efortul CE de a standardiza criteriile de evaluare utilizate pentru limbaj

scopuri de învățare. Proiectul a început ca un proiect extrem de îndrăzneț și

a reunit un număr mare de lingviști, practicieni și profesori. Are

în mod egal răspândit ca o practică generală experienţială în majoritatea

ţări din Europa. În ciuda realizărilor realizate, încă există

ne așteaptă multă muncă și există multe domenii care trebuie explorate în continuare. În

capitolul următor mai multe detalii despre CEF și o comparație cu ALTE

sunt prezentate modele de evaluare.

3.3.6. Grilele de evaluare ALTE

Asociația Testerilor Limbilor din Europa (ALTE) a devenit a

asociație bine stabilită și proeminentă a furnizorilor de servicii străine

examene de limbă din 1990. Asociaţia a încorporat a

număr de organisme de evaluare lingvistice de top din lume, inclusiv

Alliance Française, Franța, Goethe Institut, Germania, Instituto Cervantes,

Spania, Stockholms Universitet, Stockholm, Universidade de Lisbon,

Portugalia, Universitatea din Atena, Grecia, Universitatea din Cambridge ESOL

Examene, Marea Britanie, etc. În 2004, Asociația a crescut pentru a cuprinde 28

membri și oferă teste pentru 24 de limbi. Asociația și ea

membrii oferă examene standard și limbaj bazat pe computer

teste în toată Europa (www.alte.org).

Despre Scriere

104 Cadrul ALTE acoperă 6 niveluri de competență lingvistică, toate

aliniat cu CEFR al Consiliului Europei și descris drept Can-do

declarații. Cutia face:

 să definească niveluri de abilități în funcție de ceea ce pot utilizatorii limbii

face de obicei la fiecare nivel,

 să faciliteze înțelegerea de către utilizatori a ceea ce înseamnă fiecare nivel

raport cu ceea ce fac de fapt utilizatorii de limbă.

În plus, sistemul can do încapsulează aproximativ 400 de instrucțiuni

împărțit în 40 de subcategorii, care descriu ce limbaj tipic

utilizatorii pot face. Sistemul can do a fost elaborat pentru 13 limbi:

catalană, daneză, olandeză, engleză, finlandeză, franceză, germană, greacă, italiană,

norvegiană, portugheză, spaniolă și suedeză.

ALTE a implicat experți de top în evaluarea limbii,

inclusiv personalități distinse precum B. North, Liz Hamp-Lions, John Pidcock, lideri de echipă ESOL și lingviști aplicați. Datele au fost colectat de la 10.000 de cursanți de limbi străine din întreaga Europă și a fost aliniat permanent la CEF. Cadrul ALTE a fost proiectat pentru patru domenii:

 capacitatea generală generală,

 abilități sociale și turistice tipice,

 abilități tipice de lucru,

 studiază abilităţile tipice.

3. Evaluarea scrisului

105 Reproducem sub nivelurile Consiliului Europei și des-criptări în comparație cu nivelurile ALTE:

Consiliu

a Europei

Descrierea nivelurilor

C2 (ALTE 5) Capacitatea de a se ocupa de materiale academice sau solicitant din punct de vedere cognitiv și să folosească limbajul cu succes la a nivel de performanță care, în anumite privințe, poate fi mai mare avansat decât cel al unui vorbitor nativ mediu.

Exemplu: POATE scana texte pentru informații relevante și înțelege subiectul principal al textului, citind aproape la fel de repede ca un nativ difuzor.

C1 (ALTE 4) Abilitatea de a comunica cu accent pe cât de bine este se realizează, în ceea ce privește adecvarea, sensibilitatea și capacitatea de a trata subiecte necunoscute.

Exemplu: POATE face față întrebărilor ostile cu încredere. POATE

ia și ține-i rândul de a vorbi.

B2 (ALTE 3) Capacitatea de a atinge majoritatea obiectivelor și de a se exprima pe a

gama de subiecte.

Exemplu: POATE arăta vizitatorilor în jur și poate oferi un detaliu

descrierea unui loc.

B1 (ALTE 2) Capacitatea de a se exprima într-un mod limitat în familiar

situații și să se ocupe într-un mod general de non-rutine

informaţii.

Exemplu: POATE solicita deschiderea unui cont la o bancă, cu condiția ca

procedura este simplă.

A2 (ALTE 1) O capacitate de a trata informații simple și directe

și începe să se exprime în contexte familiare.

Exemplu: POATE participa la o conversație de rutină pe simplu

subiecte previzibile.

A1 (ALTE

Breakthrough) O abilitate de bază de a comunica și a face schimb de informații în a

mod simplu.

Exemplu: POATE pune întrebări simple despre un meniu și

să stea răspunsuri simple.

Despre Scriere

106 Vom reproduce în continuare grila de evaluare ALTE pentru Social și

Abilități tipice turistice.

NIVELURI ASCULTARE/

VORBIREA CITIREA SCIRULUI

C2

ALTE 5 POATE vorbi despre

complex sau sensibil

probleme tive fără

stangacie. POATE (când cauți

cazare)

înțelegeți o închiriere

acord în detaliu, pentru

exemplu tehnic

detaliile și principalele

implicatii juridice. POATE scrie

scrisori pe oricare

subiect cu

buna exprimare

si acuratete.

C1

ALTE 4 POATE ține pasul

conversații ale unui

natura casual pentru

o perioadă prelungită

de timp și discutați

abstract/ cultural

subiecte cu un bun

gradul de fluență

si gama de

expresie. POATE înțelege

pareri complexe/

argumente ca

exprimat în serios

ziare. POATE scrie

litere pe majoritatea

subiecte. Astfel de

dificultăți ca

cititorul poate

experiența sunt

probabil să fie la

nivelul de

vocabular.

B2

ALTE 3 POATE ține pasul a

conversație pe a

gamă destul de largă

de subiecte, precum

personale şi

profesional

experiențe, evenimente

în prezent în

ştiri. POATE înțelege

informatii detaliate,

de exemplu o lată

gama de termeni culinari

și abrevieri în

cazare

reclame. POATE scrie la a

hotel să întreb

despre disponibilitate

capacitatea serviciilor,

de exemplu

facilitati pentru

cu handicap sau

prevederea a

dieta speciala.

B1

ALTE 2 CAN expres

pareri asupra

abstract / cultural

contează la limită

ted fel și alege

sus nuanțe de

sens/ opinie. POATE înțelege

articole de fapt în

ziare, rutină

scrisori de la hoteluri și

litere care exprimă per-

opinii personale. POATE scrie

scrisori pe a

gamă limitată de

previzibil

subiecte legate de

personal

experiență și

exprima opinii

în previzibil

limbă.

3. Evaluarea scrisului

107

În studiul de față ne-am preocupat de scrierea Can dos,

care, conform grilei, variază de la scrierea de mesaje scurte informale

familiei și prietenilor (ALTE A1level) să scrie ”scrisori pe orice subiect cu

expresie și acuratețe bună ” (ALTE Nivel 5).

În ciuda clarității relative a grilei și a descriptorilor sau

expoziții explicative, în situațiile reale de evaluare „cut-off” între

niveluri este mai dificil de realizat, deoarece diferențele dintre nivele sunt

relativ neclară. Apoi, un alt aspect care necesită investigații suplimentare și

așezarea este Cum pot profesorii din aproape toată Europa să folosească aceiași descriptori

fără a eșua în judecățile lor, deoarece ceea ce pare a fi potrivit pentru un nivel poate

nu ai dreptate în ochii altui evaluator?

Pentru a ilustra alinierea sistemului ALTE la CEF am

va reproduce mai jos scara de redactare a schiței ALTE și versiunea CEF 2001.

NIVELURI ASCULTARE/

VORBIREA CITIREA SCIRULUI

A2

ALTE 1 POATE exprima aprecieri

și nu-i place în

contexte familiare

folosind lan-uri simple

limbaj precum „I

(nu-mi) place...' POATE înțelege

informație simplă

mation, de exemplu

etichete de pe alimente, stan-

dard meniuri, indicatoare rutiere

și mesaje pe auto-

bancomate matic. POATE completa

majoritatea formelor rela-

transformat la personal

informaţii.

A1 ALTE

Breakthrough POATE cere simplu

întrebări ale unui fapt

natura tuală și ne-

intelege raspunsurile

exprimat în sim-

limbajul ple. POATE înțelege sim-

notificări și informații

mation, de exemplu in

aeroport, pe ghidurile magazinelor

și pe meniuri. POATE

intelege insusiri simple

trucuri asupra medicamentelor

și indicații simple

spre locuri. POATE pleca a

mesaj foarte simplu

înțelept pentru o gazdă

familie sau scrie

scurt simplu

note „mulțumesc”.

Despre Scriere

108 ALTE scară de scriere ciornă

(reformulat) Cadrul european comun

de referință – 2001

Scrierea producției scrise generale

C2 Poate scrie pe larg și poate îmbunătăți

impact pozitiv asupra cititorului prin

variație în stil, utilizarea de avansate

vocabular, idiom și umor. Poate scrie clar, fluid, com-

texte plex într-un mod adecvat și eficient

stil și o structură logică care ajută

cititorul să găsească puncte semnificative.

C1 Poate scrie pe larg și poate face a

impact pozitiv asupra cititorului

prin variație de stil, utilizare a

vocabular avansat, idiom/

umorul, deși utilizarea acestuia din urmă este

nu întotdeauna adecvat Poate scrie texte clare, bine structurate

subiecte complexe, subliniind cele

aspecte relevante relevante, extinzându-se și

susținând puncte de vedere pe o oarecare lungime

cu puncte subsidiare, motive și

exemple relevante și rotunjire

cu o concluzie adecvată.

C1 Poate scrie pe larg și poate face a

impact pozitiv asupra cititorului

prin variație de stil, utilizare a

vocabular avansat, idiom/

umorul, deși utilizarea acestuia din urmă este

nu întotdeauna adecvat Poate scrie texte clare, bine structurate

subiecte complexe, subliniind cele

aspecte relevante relevante, extinzându-se și

susținând puncte de vedere pe o oarecare lungime

cu puncte subsidiare, motive și

exemple relevante și rotunjire

cu o concluzie adecvată.

B2 Poate scrie pe larg pe alese

subiecte cu dovezi ocazionale de

limitată și adesea destul de inadecvată

potrivirea stilului la subiect, utilizarea

vocabular avansat și de idiom. Poate scrie texte clare și detaliate pe a

varietate de subiecte legate de domeniul său de

interes, sintetizând și evaluând

informatii si argumente din a

numărul de surse.

B1 Poate comunica sens pe o

subiect extins deși fără

variație de stil, utilizare idiomatică a

limbajul sau utilizarea avansată

vocabular. Poate scrie direct conectat

texte pe o serie de subiecte familiare

în domeniul său de interes, prin legarea a

serie de elemente discrete mai scurte în a

succesiune liniară.

Lingvistică: Interval lingvistic: Interval lingvistic general,

Gama de vocabular

3. Evaluarea scrisului

109 ALTE scară de scriere ciornă

(reformulat) Cadrul european comun

de referință – 2001

Scrierea producției scrise generale

C2 Poate spori impactul prin utilizare

de vocabular avansat, ordinea cuvintelor

și idiomuri. Poate exploata un cuprinzător și

stăpânire de încredere a unei game foarte largi de

limbaj pentru a formula gânduri

tocmai, a pune accent, a diferenția

și elimină ambiguitatea. Fără semne de

trebuind să restrângă ceea ce vrea el/ea

cuvânt. Are o bună stăpânire a unei largi

repertoriu lexical inclusiv idiomatic

expresii și colocviali; spectacole

conștientizarea nivelurilor conotative ale

sens.

C1 Poate avea un impact pozitiv prin

utilizarea vocabularului avansat și

ordinea cuvintelor și idiomuri. Poate selecta o formulare adecvată

de la o gamă largă de limbi până la

să se exprime clar, fără

trebuind să restrângă ceea ce vrea el/ea

cuvânt. Are o bună stăpânire a unei largi

repertoriu lexical permițând lacune să fie

depășit cu ușurință cu circumlocuții.

Bună stăpânire a expresiilor idiomatice

și colocvialisme.

B2 Se poate afișa doar ocazional limitat

utilizarea vocabularului avansat Are o gamă suficientă de limbaj pentru a fi

capabil să dea descrieri clare, expres

puncte de vedere și dezvolta argumente

fără prea multe căutări vizibile

cuvinte, folosind o propoziție complexă

forme pentru a face acest lucru.

Are o gamă bună de vocabular pentru

chestiuni legate de domeniul lui și cele mai multe

subiecte generale. Poate varia formula la

evita repetarea frecventă, dar lexicală

golurile pot provoca încă ezitare și

circumlocuție.

B1 Comunică sensul asupra alesului

subiecte fără utilizarea avansată

vocabular Are suficientă limbă pentru a se descurca, cu

vocabular suficient pentru a exprima

el/ea însăşi cu oarecare ezitare şi

circumlocuții pe subiecte precum familia,

hobby-uri și interese, muncă, călătorii și

evenimente curente, dar limitări lexicale

provoacă repetare și chiar dificultăți cu

formularea uneori.

Despre Scriere

110 ALTE scară de scris pentru schiță

(reformulat) Cadrul european comun

de referință – 2001

Scrierea producției scrise generale

Lingvistică: Acuratețea Gramaticală;

Controlul Vocabularului Lingvistic: Acuratețe Gramaticală;

Controlul vocabularului

B2 Poate comunica sensul pe alese

subiecte deși impactul poate fi

redus de unele erori destul de elementare ale

gramatica sau vocabularul desi acestea

nu împiedică în mod semnificativ înțelegerea

hension. Încercări ocazionale de utilizare

vocabularul avansat sunt destul de des

nepotrivit. Arată un grad relativ ridicat de

controlul gramatical. Nu face

greșeli care duc la neînțelegeri -

permanent. Acuratețea lexicală este în general

mare, deși oarecare confuzie și

alegerea incorectă a cuvântului are loc fără

împiedicând comunicarea.

B1 Impactul poate fi redus și

mesajul poate fi uneori împiedicat

prin erori frecvente de bază de gramatică

sau vocabular. Folosește în mod rezonabil un repertoriu

a „rutinelor” frecvent utilizate şi

modele asociate cu mai mult

situații previzibile. Arată bine

controlul vocabularului elementar dar

erori majore mai apar la exprimare

gânduri sau manipulări mai complexe

subiecte și situații necunoscute.

Adecvarea sociolingvistică Adecvarea sociolingvistică /

Flexibilitate

C2 Poate spori impactul în mod eficient

stil variabil de exprimare şi

lungimea propoziției pentru efect și de

folosind limbajul și umorul. Are o bună stăpânire a idiomaticii

expresii şi colocvialisme cu

conștientizarea nivelurilor conotative ale

sens.

C1 Poate avea un impact pozitiv prin

stil variind efectiv de

expresie și lungimea propoziției pentru

efect și prin utilizarea idiomului

și/sau umor prin folosirea

din urmă nu este întotdeauna complet

adecvat. Poate folosi limbajul în mod flexibil și eficient

în scopuri sociale, inclusiv emoționale,

utilizare aluzivă și glumă.

Poate să se exprime cu încredere, clar

și politicos într-un registru formal sau informal,

adecvate situației și persoanei (persoanelor)

în cauză.

Poate ajusta ceea ce spune și mijloacele

exprimându-l la situație și la

destinatarului și adoptă un nivel de formalitate

adecvate circumstanțelor.

B2 Se poate doar ocazional și destul

deseori se potrivesc inadecvat stilul de

exprimarea subiectului sau folosirea unor idiomuri. Se poate exprima corespunzător în

situatii si evita erorile grosolane de formulare.

(Poate varia formularea a ceea ce el/ea

vrea să spună: a fost foarte scăzut B2+)

3. Evaluarea scrisului

111 ALTE scară de scriere ciornă

(reformulat) Cadrul european comun

de referință – 2001

Scrierea producției scrise generale

B1 Comunică într-un mod direct

manieră fără variație de stil de

expresia sau folosirea idiomului. Poate funcționa și răspunde la o gamă largă

a funcțiilor limbajului, folosindu-le cel mai mult

exponenți comuni într-un registru neutru.

Pragmatic: Coerență / Coeziune Pragmatic: Coerență / Coeziune și

Dezvoltare matică

C2 Poate organiza un text extins eficient

bine, legând ideile în mod corespunzător

cu sau fără cuvinte explicite. Poate crea text coerent și coeziv

utilizarea completă și adecvată a unei varietăți de
modele organizatorice și o gamă largă de
dispozitive coezive.

C1 Poate organiza text extins în a
în general mod sunet, care leagă cele mai multe
idei în mod corespunzător, cu sau fără
cuvinte de legătură explicite. Poate produce limpezi, fluide,
text bine structurat, care arată controlat
utilizarea de modele organizatorice, conectori
și dispozitive coezive. Poate folosi o varietate de
legarea eficientă a cuvintelor pentru a marca clar
relaţiile dintre idei.

B2 Poate organiza text extins dar
punctele slabe ale organizarii si
unele legături inadecvate de idei,
tind uneori să reducă impactul. Poate dezvolta o descriere clară sau
narativ, extinzându-și și susținându-și/
punctele ei principale cu suport relevant
detalii si exemple.

Poate folosi un număr limitat de coezive
dispozitive pentru a lega enunțurile sale
discurs clar, coerent, deși acolo
poate fi o „săritură” într-un lung
contribuţie.

B1 Poate încerca să organizeze textul, dar

slăbiciuni destul de frecvente ale

organizare şi inadecvată

legarea de idei, slăbi și

împiedică ocazional mesajul. Poate lega o serie de mai scurte, discrete

elemente simple într-un conex, liniar

succesiune de puncte.

Grilele reproduse sunt, de asemenea, indicative pentru gradul de profunzime

reprezentarea referenţială a variabilelor de evaluare: lingvistică, sociolingvistică

adecvare, pragmatică etc.

Pentru a se împăca cu această problemă, CE a luat inițiativa

de realizare, standardizare și pilotare a proiectelor în întreaga Europă.

Misiunea pare să fi avut succes, din ce în ce mai mulți profesori

Despre Scriere

112 s-au familiarizat cu grilele CEF și ALTE și le-au folosit

experimental. Acesta este, totuși, un progres bun, care, dacă este urmărit, poate

produce rezultatele dorite.

Până acum, putem afirma cu siguranță că o cantitate enormă de cercetări și

s-au depus eforturi în încercarea de a standardiza evaluarea

sistem în Europa pentru prima dată în istorie. De asemenea, inițiativa vizează

facilitarea relaţiilor sexuale ale cetăţenilor europeni şi a accesului de

profesioniști de pe piața muncii prin dezvoltarea și recunoașterea

abilitățile de limbi străine ale cursanților.

Eforturile COE susținute de eforturile cercetătorilor și

experții au creat instrumente productive și valide pentru evaluarea

învățarea și scrierea limbilor străine, care este îmbunătățită în continuare și

verificat. Este, de asemenea, o realizare notabilă pe care profesorii din toată Europa

salutați inițiativa și adoptați-o împreună cu normele de stabilire a standardelor.

3.3.7. Alte calificări de scris

Printre prestigioase instituții care acordă calificări se numără

Camera de Comerț și Industrie din Londra se deosebește ca o companie de încredere și

centru internațional de calificări apreciat.

Calificările internaționale LCCI au ajuns să fie considerate ca

examene de încredere și de înaltă calitate și ca rampe de lansare pentru angajare

oportunități în întreaga lume, recunoscute de angajatori, universități,

organisme profesionale etc. Calificările internaţionale LCCI pot fi

utilizate cu succes de către indivizi pentru a-și susține cererile de angajare sau

admiterea în instituţiile de învăţământ superior şi alte organisme. LCCI

materialele de prezentare se laudă că într-un an doar LCCI a premiat

peste 200.000 de certificate în peste 100 de țări (www.lcci.org.uk, Business

Fișă tipărită pentru calificări în limba engleză).

Gama de calificări acordate include:

 Engleza de afaceri atât orală cât și scrisă la 5 niveluri: preliminar,

și nivelurile 1, 2, 3, 4;

 Evaluarea competențelor în limba engleză (ELSA);

 Engleză vorbită pentru industrie și comerț;

3. Evaluarea scrisului

113 Engleză pentru turism, inclusiv limba engleză scrisă pentru turism

(WEFT) la 2 niveluri;

 Certificat suplimentar pentru profesorii de engleză de afaceri (FCTBE).

Calificările LCCI International sunt aliniate cu cea națională din Regatul Unit

Cadrul de Calificări, Standardele Naționale Britanice pentru Limbă,

și cu Cadrul European Comun al Consiliului Europei.

Examenele scrise pentru EFB și WEFT sunt distinctive

bazat pe testarea abilităților de comunicare în medii de afaceri și

cravate. De exemplu, conform calificărilor tipărite în limba engleză de afaceri

distribuirea examenului de nivel 2 conceput pentru 2 ore și jumătate constă din 3 secțiuni:

 o sarcină extinsă de scriere care necesită candidați să producă a

notă, un articol, un raport etc.,

 o sarcină de scriere a scrisorii,

 o sarcină de reformulare care solicită candidaților să extindă, să reducă sau

rescrie selectiv un pasaj din engleză.

Cerințele de nivel 4 pentru scriere sunt concepute pentru un nivel superior de

cunoștințe lingvistice și de afaceri și programate pentru a fi realizate în 3 ore

interval de timp. De exemplu, conform calificărilor de engleză de afaceri

fișă tipărită, acestea implică:

 citirea și înțelegerea unui text autentic și producerea a

un articol de afaceri legat de acest text,

 scrierea de texte de afaceri din informațiile date,

 reformularea și reformatarea textului de la un tip de text la altul,

 extinderea şi producerea de texte complete într-o gamă de contraste

genuri.

Dacă ne uităm la examenele WEFT, în afară de adaptarea lor la

cerințele unui sector provocator și în creștere rapidă, la fel ca toate

alte examene LCCI, acestea abordează și evaluează abilitățile de scriere specifice postului

si adresa:

1. personalul care lucrează în agenții de turism, birouri de turism, turism

centre de informare etc. pentru WEFT de Nivel 1 și

2. personalul administrativ și managerial pentru WEFT Nivelul 2.

Următoarea grilă generală, reprodusă din LCCI tipărită

broșură, reprezintă alinierea examenului LCCI

standardelor la CEF.

Despre Scriere

114 LCCI/ Cadrul european comun (CEF)/

Standarde naționale pentru limbi străine

Tabel de echivalență cadru (NSL).

LCCI/

NSL

Niveluri CEF DESCRIERE

EFB

EFBl

Engleză scrisă pentru

Turism WEFT

SEFIC

4 C1=

profit

cient

Utilizator Acesta ar trebui să fie

nivelul țintă

pentru personal

care trebuie

participă și

parti-

cite pe deplin in

formale sau informa-

afaceri proaste

întâlniri

sau participă

conferințe sau

convenții Oamenii de la acest nivel pot:

 să folosească un limbaj adecvat pentru a trata

cu o gamă extinsă de orale

și sarcini scrise

 răspund la o mare varietate de

situaţii cu fluenţă şi

spontaneitate

 citește, interpretează și produce

texte/rapoarte înalt specializate

și prezenta/discută complex

argumente

 să facă prezentări și să contribuie

bute pe deplin la seminarii si

conferințe

3

B2=Utilizator independent (Vantage) Acesta ar trebui să fie

nivelul țintă

pentru oameni pentru

cine a stabilit

sting și sus-

taining

afaceri

relații în

o limbă este

esențial, de ex

personal de vanzari,

senior

directori, etc. Oamenii de la acest nivel pot:

 înțelege și scrie complex

corespondența de afaceri și

rapoarte din domeniul propriu

 înțelegeți și discutați complexe

concepte de general și de lucru

natura înrudită

 gestionează formal și informal

întâlniri și negocieri cu,

de exemplu, clienții sau

furnizori

 să se mute într-un limba engleză

ţară şi să funcţioneze pe deplin în toate

domenii de rutină şi aspecte ale

lucru

� să furnizeze prezentări structurate

și participa la discuții despre

subiecte cunoscute

3. Evaluarea scrisului

115 LCCI/

NSL

Niveluri CEF DESCRIERE

EFB

EFBl

Engleză scrisă pentru

Turism WEFT

SEFIC

2

B1=Utilizator independent (Prag) Acesta ar trebui să fie

nivelul țintă

pentru oameni

a cărui muncă

îi implică

în extins

contact cu

coloane de peste mări

ligi, custo-

mers sau

omologii,

de exemplu linia

manageri,

tehnic sau

cercetare

personal,

administrator senior

tratori etc. Oamenii de la acest nivel pot:

 să înțeleagă și să interpreteze cheia,

informații legate de muncă, de ex

gestionarea întrebărilor clienților

 să înțeleagă și să scrie standardul

corespondența de afaceri și

rapoarte

 dați instrucțiuni mai complexe

si explicatii si explica

idei

 participa la interviuri de rutină

 să participe mai deplin la

întâlniri de afaceri și

discuții

 a face formule mai complexe

prezentări pe subiecte familiare

1

A2=Utilizator de bază (Waystage) Acesta ar trebui să fie

nivelul țintă

pentru oamenii care

trebuie să lucreze

cu peste ocean

omologii

pe o rutină

nivel funcțional,

de ex. admi-

nistratori, cle-

personal rical, linie

supraveghetori,

personal de secretariat,

etc. Oamenii de la acest nivel pot:

 descrie compania și ea

produse

 confirmarea și modificarea întâlnirii

aranjamente

 da instrucţiuni simple şi

explicatii

 să dezvolte contacte și schimburi

informații mai specifice/detaliate

 să înțeleagă și să scrie afaceri simple

corespondență și note

 să contribuie la discuții (de ex

exprimă opinii, sunt de acord și

nu sunt de acord) și simplifică,

prezentări formule pe

subiecte familiare

Despre Scriere

116 LCCI/

NSL

Niveluri CEF DESCRIERE

EFB

EFBl

Engleză scrisă pentru

Turism WEFT

SEFIC

Prelim

inar/

Intrare

Nivel

A1=Utilizator de bază (Revoluție) Acest lucru ar trebui să fie

nivelul țintă

pentru oamenii care

trebuie să utilizați a

limba în

munca lor în

de bază

interacțiune, de ex

recepționerii,

agenti de linie,

clerical sau

personal de secretariat

care au

ocazional

contact cu

vorbitori ai

limbă. Oamenii de la acest nivel pot:

 să facă contacte și să facă schimb

informații de bază (personale,

muncă și sociale)

 se ocupă de telefonul de bază de afaceri

limbă

 lucrul cu numere (ex. date

și cifre)

 înţelege cererile simple şi

instrucţiuni

 să facă aranjamente de bază de călătorie

si numire

 se ocupă de forme de bază şi

documente

Grila subliniază comunitatea celor două sisteme. Ce trebuie

Cu toate acestea, trebuie remarcat faptul că LCCI nu are un nivel corespunzător

la C2 CEF, dar oferă examinări fiabile care s-ar potrivi cu A1,

Nivelurile A2, B1, B2 și C1 ale CEF.

La fel ca majoritatea celorlalte instituții proeminente, LCCI

oferă teste online și rezultate instantanee, o serie de teste practice accesibile

și manuale care pot fi descărcate de pe site-ul web LCCI.

In concluzie as afirma ca:

 aproape toate instituţiile care acordă certificate fac eforturi mari pentru a

să-și alinieze standardele și criteriile la CEF, inclusiv LCCI

 toate instituţiile îşi extind gama de criterii aducând în

schemă noțiuni de discurs, cunoaștere a tipurilor de texte, a genurilor

etc. împreună cu cunoștințele despre activitățile profesionale și

probleme, convenții și atitudini specifice.

3. Evaluarea scrisului

117 Având în vedere concluziile menționate mai sus, aș îndrăzni să prezic acest lucru în curând

majoritatea instituțiilor care acordă certificate vor folosi versiuni adaptate ale

CEF.

De asemenea, aș concluziona că în mai mult de 100 de ani, LCCI exa-

minările s-au dezvoltat extrem de rapid într-un prestigios la nivel internațional

certificat recunoscut - instituție de acordare care rivalizează cu certificatul Cambridge -

cate și alinierea la CEF.

3.3.8. Lingvistică profesională. O abordare integratoare

la învățarea și evaluarea limbilor străine

Lingvistica vocațională este o construcție și o abordare integratoare

predarea unei limbi străine elaborată de autorul prezentei cărți. Ea

iese din engleza pentru scopuri profesionale (EVP) ca nucleu

componentă și reprezintă mai mult decât o abordare pragmatică a predării

engleză. Cu condiția ca conceptul de EVP să fi fost construit pe existent

Abordarea ESP, ca cadru de predare a limbii străine, vocațională

lingvistica este un cadru interdisciplinar destinat să acopere

ipoteze teoretice și practice ale unui corpus care provine din

disciplinele care determină lingvistica vocațională (străină

limbă) competențe ale unui cursant. În teorie, „nucleul dur” al vocației

lingvistica pare să provină din componentele profesionale implicate în

procesul de dobândire a competenței și, în egală măsură, să ne întoarcem la ele (Irimiea

S, 2005a).

Se așteaptă ca abordarea predării bazată pe lingvistică profesională

spori:

 formarea/consolidarea competenţei comunicative pentru

afaceri și alte domenii profesionale;

 o achiziție îmbunătățită, mai eficientă și completă a

Engleza „specială” folosită în mediile internaționale de afaceri, în comerț

și contexte financiare;

 îmbunătățirea competențelor individuale și a scorurilor în comunicarea orală

baza unei noi agende teoretice.

Despre Scriere

118 Conceptul de lingvistică profesională a fost inspirat de unii mai în vârstă

concepte care au apărut în predarea limbilor și s-au concentrat pe relația

navă între științele limbii și predarea limbilor străine. Conceptul se bazează

în special asupra definiţiei lui Spolsky a lingvisticii educaţionale (1970). The

ipoteza de bază a lingvisticii profesionale este aceea, deci educațională

lingvistica a oferit un cadru conceptual cuprinzător pentru o limbă

pedagogie, lingvistica vocațională poate servi obiectivului predării limbii engleze

în scop profesional (Irimiea S., 2005a).

Modelul lui Spolsky iese din definiția a ceea ce el a numit al doilea

pedagogia limbii (predarea limbii), pe care, potrivit lui, se baza

trei surse principale:

1. descrierea limbii,

2. o teorie a învățării limbilor străine, care după el, trebuie

derivă în mod necesar dintr-o teorie a limbajului și o teorie a

învăţarea şi

3. o teorie a folosirii limbajului.

Potrivit lui Spolsky (1970), lingvistica educațională ar trebui să fie un

interdisciplinar problem -oriented construct sau disciplină bazată pe

teorii menționate care sunt furnizate de patru discipline de bază: psihologia

pentru teoria învăţării, psiholingvistică pentru teoria limbajului

învăţare, lingvistică generală pentru o teorie a limbajului şi limbajului

descrieri și sociolingvistică pentru o teorie a utilizării limbii în societate.

Spolsky mai susține că, în timp ce lingvistica educațională reprezintă a

corpus teoretic interdisciplinar, pedagogie în limba străină sau a doua

este predarea limbii pragmatice.

3. Evaluarea scrisului

119 Tabelul de mai jos prezintă componentele celor două constructe integrative.

Cadrul teoretic Discipline Componente

Educațional

Lingvistică

Științe fundamentale Psihologie

Psiholingvistica

General

lingvistică

Sociolingvistică Pragmatică

Vocational

Zona Lingvistică

de interes profesional:

Economia afacerilor

Comunicare

management

Calculator

ştiinţă

General

lingvistică

Sociolingvistica

Cultural

conștientizare Cadrul vocațional

 Expertiza profesională/cunoștințe specifice domeniului

bordură

 Statut profesional, rol, atitudine-

descriptori referenţiali

 Domeniul/domeniul de activitate profesională

 Postul/activitatea – caracter general legat de

risticii

 Principii generale legate de job/activitate,

reguli, convenții

 Reguli lingvistice legate de job/activitate,

conventii

 Norme socio-lingvistice legate de job/activitate

 Specificul vocațional (uman)

relaţii sexuale

 Gama/tipul materialelor utilizate

Conform reprezentării, lingvistica profesională ar trebui să fie compusă din

disciplinele care contribuie la profesionalul -legat lingvistic

profilul unui cursant. Acestea pot fi: economie, comunicare, management,

informatică, lingvistică generală, sociolingvistică, conștientizare culturală

și alte discipline pentru formarea competențelor în limbi străine în zonă

de afaceri. Rezultă că antrenorul trebuie să examineze gama de discipline

pe care consideră că ar avea un impact asupra competențelor preconizate și trebuie să le construiască

susține constructul vocațional și lingvistic pe care l-ar folosi în predare

procesează în funcție de propriile nevoi.

În plus, avantajul oferit de o profesie orientată sau

abordarea profesională a predării limbilor străine este că îmbunătățește utilizarea a

metodologie legată de profesie, concepută în mod intenționat, care oferă

Despre Scriere

120 de profesori indicii clare cu privire la care sunt cele mai reale, cele mai utile și lingvistice

ingrediente de service pe care le poate folosi pentru o predare eficientă și rapidă/

dobândirea unui corpus lingvistic (Irimiea S., 2005a).

Necesitatea lărgirii cadrului conceptual lingvistic apare din

exigenţele tot mai mari ale diverselor profiluri profesionale şi din încercare

pentru a forma profesioniști vocaționali și lingvistici complexi. Vocational

lingvistica, astfel, urmărește să dezvolte abilitățile individuale umane și profesionale

necesare pentru o însuşire eficientă a unei limbi străine folosite pt

scopuri profesionale.

În mod similar, evaluarea competențelor sau abilităților formate trebuie să cuprindă

evaluarea componentelor sau variabilelor care au reprezentat

calități profesionale și lingvistice necesare unui anumit loc de muncă. Pentru

de exemplu, în cazul unui secretar calificat calitățile lingvistice ar trebui

includ: capacitatea de colectare și selecție a datelor, capacitatea de a utiliza

informație vis-a-vis de obiectivul propus, capacitatea de a folosi limbajul

corect pentru scris și comunicare orală, stăpânirea discursului

coerenţă, competenţă în organizarea sarcinii de muncă, adaptabilitate, capacitate

să răspundă prompt și eficient, abilități de legătură, o relație socio-

atitudine profesională, capacitatea de a crea, adapta și transmite mesaje etc.

Sarcina formatorului de limbi străine în scopuri profesionale este redată

mai dificil cu cât trebuie să formeze un set relativ larg și complex de aptitudini

și competențele cerute de locuri de muncă specifice și, pentru a măsura

gradul de succes pedagogic, el trebuie să evalueze toate aptitudinile preconizate.

Conștientizarea cerințelor postului este esențială ca o condiție prealabilă a predării sale

activitate, întrucât vor determina agenda de formare a profesorului. Conștientizarea

cerinţele locului de muncă îl vor ajuta în continuare pe profesor să-şi elaboreze un vocaţional şi

construct lingvistic, un plan de lucru, o programă, alegeți metodele potrivite și

materiale și, în cele din urmă, să-i măsoare succesul și rezultatul.

3. Evaluarea scrisului

121 3.3.9. Evaluarea instituțională.

Cazul departamentelor și centrelor de limbă străină română

Examenele de limba engleza desfasurate in limba romana straina

departamentele și centrele de limbă în perioada 1970-2005 au suferit

mai multe etape, care sunt mai mult sau mai puțin clar definite.

Principalele forme de evaluare a limbilor străine utilizate atât în

sectoarele secundare și terțiare au constat în:

o examene scrise de admitere,

o examinări de progres,

o examene semestriale,

o examene finale/un an.

În general, evoluția scrisului de testare la nivel național a fost predispusă la

următorii contributori:

 directivele şi normele naţionale stabilite de naţionale

autorități, inclusiv Consiliul Național pentru Educație și

Cercetare;

 intervenții externe și contribuții de stabilire a standardelor,

de exemplu contribuţia British Council la promovare

normele și abordările lingvistice;

 contribuţia Consiliului Europei, cea europeană

Comisia, a instituțiilor internaționale de furnizare de formare

și forumuri concretizate în politici și instrumente lingvistice,

inclusiv PEL și CEF;

 contribuția de testare și certificat de limba engleză -

premiind instituţii din Marea Britanie şi alte proeminente

instituții europene, inclusiv examenele Cambridge

și ALTE;

 creșterea expertizei profesionale a limbii engleze

profesori;

 schimbările și provocările generate de mediul socio-

comunitatea economică și culturală;

 schimbări solicitate de nevoile sectoriale și naționale.

Despre Scriere

122 În linii mari, evoluția testării scrisului în limba engleză în

sectoarele secundare și terțiare românești au urmat două mari crono-

perioade definite logic:

1. una care a durat până la „revoluția” democratizantă din 1989 și

a fost marcată de uniformitate și aliniere la normele stabilite

eliberat de Ministerul Educaţiei Naţionale;

2. unul care a început la începutul anilor 1990 și a fost caracter -

ridicat de

o. autonomie instituțională,

b. alinierea la politicile și normele lingvistice europene,

c. adoptarea de „bune practici” și experiențe europene;

d. dezvoltarea legăturilor internaționale,

e. participarea activă a profesorilor români la

evenimente de formare națională, conferințe, seminarii etc.

În linii mari, este subliniată evaluarea scrisului în limba engleză

de mai jos.

Examenele orale au fost instrumentele preferate pentru evaluare

a competențelor de limbă străină în aproape toate domeniile în care era limba străină

folosite pentru, inclusiv studii culturale, literatură etc. Au predominat în anii 70

și începutul anilor 80.

Cu toate acestea, au fost administrate examene scrise pentru evaluare

de competență lingvistică, în special pentru:

 evaluarea gramaticii, lexicului etc.,

 evaluarea progresului pe parcursul şcolar/semestrul universitar pt

aproape toate disciplinele și

 examene finale.

Examene de admitere la universitate la catedre de limbi străine

a încorporat atât o componentă scrisă, care vizează testarea gramaticii, lexicului,

fluență și o componentă orală, care a căutat să măsoare abilitățile orale ale

candidații, și anume: capacitatea de a comunica într-o limbă străină,

capacitatea de a prezenta un subiect, de a descrie, de a povesti, de a comenta etc.

3. Evaluarea scrisului

123 Anii 1980 au prezentat revoluția comunicativă a lui Henry Widdowson în

predarea limbilor. Noua tendință a pătruns în secundarul românesc și

sectoare terţiare spre sfârşitul deceniului. A oferit o nouă limbă -

paradigma de predare, metode și instrumente pentru predarea unui străin

limbaj în scopuri comunicative. În consecință, a doua parte a

deceniul a fost marcat de teste orale și examene care au evaluat

competența de comunicare a candidaților. Competenţa lingvistică a fost, de asemenea

testat temeinic împreună cu componenta comunicativă în oral

examene. Cu toate acestea, examenele scrise au fost folosite în continuare pentru testare

stăpânirea gramaticii și a altor probleme legate de gramatică sau cunoașterea

articole particulare.

Începutul anilor 1990 a fost marcat de un sprijin extrem de eficient al

Reprezentanții Consiliului Britanic s-au concentrat pe adoptarea

abordarea comunicativă a predării limbilor străine. Reprezentanții BC

au devenit misionarii noii mişcări lingvistice. Împreună cu

abordare comunicativă, reprezentanții regionali ai British Council, de asemenea

a promovat conceptul de ESP. British Council se străduiește să promoveze

abordarea comunicativă și ESP s-au bazat pe câteva strategii și instrumente,

care într-adevăr, în timp, s-a dovedit extrem de util profesorilor de engleză.

Strategiile și instrumentele au inclus:

- numirea consilierilor regionali;
- organizarea de seminarii și module de formare pentru profesori;
- înfiinţarea bibliotecilor BC în instituţii şi judeţe în mod integral

beneficiul profesorilor și al tuturor celor interesați de achiziție

de engleză sau învățând despre Marea Britanie și britanici

oameni;

- promovarea limbii engleze internaționale și prestigioase

evenimente de predare, cum ar fi Asociația Internațională a

Profesori de engleză ca limbă străină (IATEFL)

conferințe;

- contribuţia la organizarea regională şi naţională

evenimente lingvistice;

- legături cu alte instituţii europene;
- elaborarea și implementarea proiectelor de predare a limbilor străine

în toată România.

Despre Scriere

124 În consecinţă, în mai puţin de un deceniu, limba română engleză

profesorii au fost recalificati ca profesori de limbaj comunicativ sau ESP

profesori. Eforturile BC au contribuit astfel la:

 ridicarea nivelului de expertiză profesională a limbii engleze

profesori din România;

 facilitarea participării profesorilor în limba engleză şi

evenimente de limbă europeană;

 asistarea cadrelor didactice în activitatea lor didactică şi în organizare

evenimente lingvistice, inclusiv conferințe și seminarii;

 promovarea profesorilor români la nivel european.

În ciuda preferinței manifestate față de examenele orale atât la nivel secundar

şcolile şi instituţiile de învăţământ superior nu au eliminat nici forma scrisă

testați și nici înlocuiți-l.

Anii 1990 au adus noi schimbări socio-economice care au avut impact

educație și testare și în alte moduri. Formatorii și/sau cursul

tutorii au dobândit libertatea de a-și alege propria formă de evaluare în

respectarea tipului de competențe pe care intenționează să le formeze și,

de acum înainte, a evalua. În timp, mai ales în anii 90, interesul general al

evaluatorii s-au orientat către examene scrise și adoptarea de noi

standardele de evaluare. Examenele de admitere la limba engleză

pe care sa bazat în principal programul de licență al Universității Babeș-Bolyai

o examinare scrisă care a evaluat competența lingvistică (în special cea

utilizarea corectă a gramaticii) și competența comunicativă scrisă exprimată în

compoziţii scrise sau diverse forme de scriere. examene de progres,

precum și a celorlalte forme de examinare, în ciuda concentrării lor pe specific

competențe legate de disciplină, au coexistat cu forme orale de examinare.

Cu toate acestea, competențele lingvistice au fost încă acordate o mare atenție,

inclusiv stăpânirea gramaticii și lexicului. Deși, în mare măsură există

consens între examinatori cu privire la standardele generale de referinţă pentru

evaluarea folosirii limbii și a gramaticalității, disciplina -legată

evaluarea competenţelor rămâne foarte mult o chestiune arbitrară sau

decizie individuală.

3. Evaluarea scrisului

125 Primul deceniu al secolului al XXI-lea a anunțat o oarecum mai autonomă

era flexibilă, elastică și determinată de țintă pentru testarea scrisului.

Evaluarea instituțională în instituțiile de învățământ superior și centrele de limbi străine a fost pe scară largă

determinat de:

- norme instituționale,
- Politici lingvistice europene şi
- prerogativele proprii ale tutorilor.

Un nou impuls pentru evaluarea scrisului a venit din progres

realizate în IT la nivel mondial, din posibilitatea de a transmite şi

impartând cunoștințe unei mase incredibil de vaste de cursanți și formatori.

Internetul a oferit surse noi de informații și acces la

instituții la care altfel erau greu accesibile. Nu în ultimul rând, cel

utilizarea IT a inaugurat o nouă eră a evaluării, una realizată prin intermediul

Internet. Profesorii au început să folosească și să evalueze avantajele electronicului

învățarea și evaluarea, care, totuși, erau mai degrabă experiențiale.

Instituții de renume au publicat versiuni electronice ale formularelor de examen,

instrumente de notare, etc. foarte mult pentru ajutorul profesorilor și cursanților.

În panorama generală a instruirii academice în limba engleză ,

cu toate acestea, au apărut două tendințe de atitudine față de evaluarea scrisului

în BBU. Unul este în concordanță cu vechiul examen tradițional

procedură, inerentă culturii, literaturii engleze și altele

disciplinele predate de departamentul de studii culturale engleze, iar cealaltă

este cea adoptată sau elaborată de alte departamente de formare, precum

departamentul de Limbi Moderne Aplicate și centre EFL. Acesta din urmă

abordarea este mai flexibilă și concepută pentru a se adapta schimbărilor

suferit prin evaluare scrisă la nivel european.

Centrele de limbi străine afiliate universităților au adoptat

Standardele și procedurile Cadrului European Comun (CEF) nu numai

din motive experiențiale, dar și pentru o mai mare eficiență și internațional

recunoașterea asociată acestuia.

Evoluția evaluării scrisului de la o evaluare standardizată, foarte uniformă

sistem la un sistem elastic, integrator și adaptabil înseamnă

schimbări complexe suferite de toate segmentele procesului educațional,

inclusiv părțile interesate implicate în proces. Capitolele ulterioare vor

se ocupă și de problemele legate de evaluare.

 3.3.10. Provocări pentru evaluarea scrisului instituțional

În ciuda autonomiei declarate și recunoscute a instituțiilor care

efectuează proceduri de testare sau evaluare, evaluarea instituțională este,

cu toate acestea, sub rezerva provocărilor venite din cauza unor factori externi incontrolați,

la care trebuie să reacţioneze prompt şi să se adapteze.

În primul rând, contribuatorii care reprezintă, de asemenea, provocări la nivel instituțional

evaluarea scrisului poate fi grupată convenabil în trei categorii mari

care se referă la:

1. majore învățământ superior european și profesional și

Documente de încadrare a politicilor de formare educațională;

2. contribuitori exclusiv teoretici sau de fond;

3. factori pragmatici și orientați pe circumstanțe .

1. Prima categorie cuprinde: declarația de la Bologna, Copenhaga

Declarație și toate documentele majore de urmărire în domeniul ÎS și VET sau

rapoarte comandate care stabilesc contextul general pentru dezvoltare

a procesului educațional la nivel european.

2. Conform demersului adoptat de prezentul studiu, al doilea

categorie are de-a face cu cadrele europene generale și cu politicile VET stabilite

de către instituții de stabilire a normelor precum Consiliul Europei împreună cu altele

organizațiile VET transnaționale. Categoria cuprinde politicile

referitoare la:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbă

învăţare, predare şi evaluare,

2. EUROPASS cu cinci componente, inclusiv european

Portofoliu lingvistic,

3. principiile europene de validare a non-formale și

învăţare informală.

3. A treia categorie de contributori preconizati cuprinde formarea

principii, practici și factori care sunt obligatorii pentru dezvoltarea formală

dezvoltarea și recunoașterea competențelor dobândite și dezvoltate în

setări educaționale, inclusiv medii de muncă sau de plasare.

3. Evaluarea scrisului

127 Această categorie se bazează pe:

1) practici și principii generale ale UE, pe constructe și teorii

referitoare la dobândirea competențelor, incluzând în mod necesar și mai multe

cercetări recente realizate sub auspiciile CEDEFOP

(2005), care oferă perspective asupra tipologiei mainstream a

cunoștințe, aptitudini și competențe;

2) formare, concepte educaționale și factori determinanți variind de la

Modelul lingvistic educațional al lui Spolsky (1970) la modern

modele de pregătire lingvistică, inclusiv cele propuse de EFL,

ESP, lingvistică aplicată etc.;

3) experiența instituțională dobândită ca urmare a implementării -

proiecte europene de formare profesională și lingvistică

(Irimiea S., 2005a).

De facto, ultima categorie, adică experiența instituțională dobândită din

implementarea proiectelor europene de formare profesională și lingvistică, la rândul lor,

este axat pe câteva etape ale proceselor de învățare și recunoaștere, adică

se ramifică în:

I. sisteme de mentorat concepute și implementate pentru achiziție

și dezvoltarea competențelor profesionale în anumite contexte;

II. un set de condiții standard care trebuie îndeplinite de lucrare- sau

plasare -setări și au ca scop asigurarea unei eficiente

dobândirea de competențe și abilități;

III. cadre de evaluare a competențelor și aptitudinilor;

IV. principii și norme de recunoaștere.

Din punct de vedere pragmatic, redactarea standardelor de evaluare și

normele trebuie să fie permanent adaptate pentru a răspunde schimbărilor solicitante în

sistemele europene HE și VET. Funcţionează orice instituţie naţională de învăţământ superior

și este conectat la alte sisteme, fie naționale sau internaționale și

trebuie să respecte standardele menționate mai sus. În plus, dinamica

se solicită schimb de studenți, de formatori, profesioniști și personalul Î.S

utilizarea unor forme de evaluare standardizate și convenite la nivel internațional

și certificare precum CEF și Europass .

Despre Scriere

128 Pentru a face față acestor provocări, instituțiile trebuie să:

 să țină la curent permanent cu cele mai recente evoluții din domeniul

domeniul educației și testării,

 să fie legat de autoritățile și instituțiile de evaluare;

 să fie implicat în activități de pilotare și experimentare în

domeniul de testare și evaluare,

 să instruiască personalul didactic și să le ofere oportunități de a învăța

despre progresele realizate de alte instituţii şi

 să ofere personalului oportunități de a participa activ

evenimente educative.

Instituțiile trebuie să fie în continuare dispuse să:

 adoptarea unor paradigme, metode și metode de anvergură și progresivă

instrumente de predare,

 să creeze condiţiile cuvenite pentru implementarea proiectelor care

sunt în consonanță cu politicile Comisiei Europene în

domeniul ÎN și VET,

 asigura instruirea și actualizarea personalului de instruire,

 să faciliteze și să asigure participarea la proiecte europene care

ar beneficia instituția.

Din punct de vedere practic, instituțiile trebuie să creeze sisteme

care se pot adapta cu ușurință oricăror schimbări și provocări care s-au dezvoltat

și și-au îmbunătățit sistemele de creditare astfel încât să transfere acreditările dobândite în

alte institutii.

Pentru un transfer adecvat de acreditări au universitățile din România

și-au creat sistemele interne care se pot transfera prompt și precis

acreditările dobândite în instituțiile gazdă. Procesul de transfer se bazează de obicei

pe legături profesionale/academice stabilite și bine consolidate unde

actorii și factorii implicați în proces sunt toți cunoscuți și pe deplin

controlat. Factorii care sunt cruciali în procedurile de transfer de credit sunt:

 comparabilitatea curriculei;

 comparabilitatea conținutului cursului și dorința de a recunoaște

valoarea și utilitatea altor cursuri;

 baza pe sistemele de mentorat și îndrumare în serviciu;

 recunoaşterea acreditărilor de către tutori şi de către personal

implicate în activități didactice și profesionale.

3. Evaluarea scrisului

129 În general, instituțiile desemnează comisii care se ocupă de creditare

problemele de transfer și care sunt bine familiarizați cu general și particular

procedurile implicate.

Pentru recunoașterea educației non-formale sau pentru recunoașterea

competențe dobândite în medii informale sau non-formale, limba română

centrele și departamentele lingvistice trebuie să se asigure că următoarele

contribuatorii se observă:

 condiţii adecvate şi adecvate pentru îndeplinirea muncii sau

activitati de plasament, prin:

 locații/setări de plasare adecvate și provocatoare,

 plasament angajat, competent și solicitant

supraveghetori/mentori,

 activități, responsabilități, loc de muncă adecvate, provocatoare

sarcini, sarcini;

 supraveghere permanentă şi competentă;

 intervenție educațională sau profesională promptă, dacă este necesar

 mediu de lucru stimulativ și echipa de lucru.

Cu toate acestea, îndeplinirea condițiilor corespunzătoare pentru finalizare,

procesul de evaluare și recunoaștere trebuie asigurat printr-o interacțiune strânsă

a părților interesate implicate în proces sau a părților organizatoare. Acest

înseamnă că ofițerul sau coordonatorul de transfer de credit al instituției de origine trebuie:

 să recunoască în mod oficial setările de muncă sau de plasare;

 negociați cu mentorii și conveniți asupra elementelor de bază și specifice

obiectivele și îndeplinirea acestora,

 numiți tutori și supraveghetori,

 compara condițiile de muncă, cerințele specifice postului, așteptările

tatii,

 să convină asupra criteriilor de evaluare și, în final,

 să convină asupra formelor de recunoaştere reciprocă a aptitudinilor formate sau

competențe.

În plus, însuşirea vocaţională şi lingvistică a elevilor

aptitudinile trebuie facilitate de:

 un contact profesional sau de muncă permanent cu profesioniști,

inclusiv: colegi angajați, superiori (conducerea companiei

membri), mentori;

Despre Scriere

130 ▯ contact regulat cu cadrele universitare (profesori, tutori);

▯ contactul cu colegii;

▯ contact permanent cu clientii;

▯ contactul cu nativii, inclusiv cu prietenii nativi.

Procesul de recunoaștere a instituției de origine ar trebui să se desfășoare în conformitate cu

următorul cadru.

1. Recunoașterea calificărilor și transformarea lor în casă

sistem de evaluare. Acesta este un lucru complex și solicitant

procedura în care cursul de acasă îndrumă împreună cu cei

coordonatorul de proiect ar trebui:

o evaluarea și inventarierea tuturor calificărilor, certificatelor,

rapoarte de evaluare și documente de certificare,

o comparați pregătirea și condițiile de muncă din gazdă

tara cu cei din tara de origine,

o compara performantele rezultate si

o notați progresul în funcție de cel al instituției de origine

standardele.

2. Comparație între factorii instituției de origine și instituția gazdă, care includ:

▯ formarea/dezvoltarea competențelor vizate,

▯ conținutul cursului/disciplinei,

▯ metodologia de predare,

▯ activități didactice,

 forme de evaluare (examene)

 criterii de notare.

3. Compararea criteriilor de evaluare reprezentând:

 evaluarea de către mentori/tutori a progresului elevilor

şi

 autoevaluările sau rapoartele generale ale elevilor.

În general, beneficiile recunoașterii informale sau non-formale

procesele de învățare pot fi următoarele:

 instituţiile de plasament oferă o activitate extrem de productivă

expunerea la un mediu profesional autentic,

3. Evaluarea scrisului

131 oferă o vocaţională intensă şi solicitantă şi

context lingvistic cu sarcini provocatoare și agitate

și responsabilități care provoacă beneficiarii,

 familiarizează beneficiarii cu super-

viziere și profesori severi care au planificat munca elevilor

cerințe pentru a beneficia în mod intensiv și pe deplin

ciare.

Pe lângă beneficiile profesionale și lingvistice remarcabile,

recunoașterea învățării care are loc în alte situații poate contribui și mai mult

la: 1) lărgirea ofertei academice a studenţilor prin

oferindu-le oportunități suplimentare de plasare; 2) crescând

prestigiul universității de origine prin creșterea capacității acesteia de a

eliberarea pe piaţa internă a muncii absolvenţi cu înaltă calificare cu

certificate și acreditări dobândite la nivel internațional; 3) ridicarea naţionalei

standarde de formare profesională în concordanță cu standardele UE ale formare profesională; 4) aderarea la politica promovată de Consiliul din Europa cu privire la crearea unui sistem aliniat de formare profesională în Europa.

Provocările impuse sistemelor instituționale de evaluare (de scriere).

poate proveni dintr-o serie de factori care, dacă sunt cunoscuți și controlați, pot se transformă în beneficii educaționale. Fiecare instituție trebuie să-și creeze propriile sale sistem de recunoaștere și transfer de credite pe baza experienței sale educaționale, standardele sale de calitate, pe experiența dobândită de la alți reputați instituțiile de formare și competențele transferului de credit desemnat comisioane. Nu în ultimul rând, și beneficiarii transferului de credit trebuie contribuie la depășirea situațiilor dificile prin furnizarea de certificări corespunzătoare documente şi mărturie pentru activităţile desfăşurate.

Despre Scriere

132

3.4. Evaluarea scrisului prin calitatea textului .

Evaluarea textelor funcționale în anii 1990

3.4.1. Introducere

Lingvistica textului s-a dezvoltat rapid în ultimii doi ani și jumătate decenii. Cercetările efectuate în acest domeniu au fost legate în principal de predarea limbilor străine în scopuri specifice, în special destinate predării scriitorilor să producă lucrări eficiente și de succes, cum ar fi propuneri, planuri de afaceri și alte astfel de texte funcționale. Calitatea textului a câștigat astfel semnificație atât pentru formatori, din motive de evaluare și producție, cât și pentru cititori, care sunt chemați să înțeleagă informațiile și să reacționeze la acestea

prin îndeplinirea anumitor sarcini sau adoptarea unui anumit (sau cerut) comportament.

Urmând tendința comunicativă care a apărut în anii 80,

funcționalismul s-a impus ca o abordare pragmatică a analizei textului

și unele domenii legate de text care încearcă să descrie relația

între utilizarea limbajului și funcțiile cărora le-a fost pusă.

Studiul de față investighează și rezumă câteva puncte de vedere asupra calității

a textelor funcționale (non-narative) și urmărește reconcilierea perspectivelor.

3.4.2. Funcțiile textului și calitatea textului. Un scurt sondaj

Textele sunt scrise cu diverse scopuri în minte. Potrivit

perspectivă funcțională asupra textului, se presupune că fiecare text ar trebui să performeze

cel puţin o funcţie şi că calitatea textului (funcţional) să fie

judecat în lumina funcțiilor atribuite sau îndeplinite, adică dacă acesta

îndeplinește sau nu sarcina atribuită.

Încercările de a evalua sau judeca calitatea textului și a discursului revin la

anii 1960 când Paul Diderich a experimentat și a construit un mod rezonabil

model de judecată de încredere alcătuit din următoarele componente: conţinut

(inclusiv: bogăție de idei, claritate, relevanță pentru subiect, relevanță pentru

audiență), utilizare (structura propoziției, punctuația și ortografie), organizarea

zarea, vocabularul și calitățile personale. Mulți experți și formatori în scris,

3. Evaluarea scrisului

133 inclusiv Tricia Hedge (1988) au adoptat modelul, care nu numai

a căpătat prestigiu dar a fost utilizat pe scară largă de către profesori pentru evaluarea

scrierea creativă. Mai târziu, modelul CCC a căpătat proeminență. A constat

din trei elemente principale: corespondența (contabilitatea corespondenței

între nevoile emițătorului și receptorului), consistența și corectitudinea, care

pot fi urmărite în continuare de-a lungul unor variabile precum: tipul textului, conținutul, structura, formularea și punctuația.

Anii 80 au împins în uz general comprehensibilitatea funcționalistă teorie, conform căreia textul trebuie să îndeplinească scopul pentru care a fost creat, adică cititorul trebuie să obțină toate informațiile necesare pe care le caută pentru (Gunnarsson BL, 1984). Gunnarsson vorbește pentru coerența situației, subliniind că nu numai factorii sintactici și semantici sunt relevanți, ci că cele pragmatice sunt la fel de importante. Gunnarsson presupune acel text ar trebui judecat după ce funcții îndeplinește pentru cititor, după ce cititorul o face și cum îl are asupra lui.

Următorul deceniu a scos la lumină prolifica școală germană de text lingvistică, ai cărei reprezentanți au avansat abordări și perspective utile în text și calitatea acestuia. Cercetarea a fost determinată de dezvoltarea limbaj pentru scopuri specifice, în special pentru scopuri tehnice. Din moment ce textele aparținând acestei categorii execută, în general, aceeași retorică funcția, s-a estimat că funcția lor a fost definită de situație contextul în care au apărut și au fost folosite. În general, aceşti lingvişti abordarea a plecat de la presupunerea că textul este un funcţional şi unitate structurală și a încercat să descrie un text prin funcțional și componente structurale. Klauke M. (1992) a elaborat un model de text analiză bazată pe abordările lingviştilor germani Möhn şi Pelka (1984), Hoffmann (1987) și Beier & Möhn (1988) în care a combinat toate criteriile lor importante și la care a mai adăugat câteva elemente, care a considerat relevant. Potrivit lui Klauke, orice text ar trebui vizualizat din trei perspective majore, fiecare alcătuită din mai multe elemente. a lui Klauke

abordare (1992:91) integrează următoarele componente, care, el

sugerează influențarea calității textului:

Despre Scriere

134 Un cadru situațional

1. Domeniul special al unui subiect

2. Etichetă text – numele textului

3. Situație specială a unui text

o. subiect/subiect

b. participanții

c. funcţionalitate

d. locul/timpul acțiunii

e. mediu

f. relație textuală

B Structura limbajului

1. Macrostructura textului

2. Coeziunea

3. Aspect pragmatic

4. Structuri sintactice

5. Structuri lexicale

6. Standardizare – grad de standardizare,

mijloace de standardizare

C. Caracteristici extralingvistice

1. Grafică

2. Aspect

3. Dimensiunea hârtiei

Fig. 2. Klauke (1992:91) Privire de ansamblu asupra metodei de analiză a textului

Când s-a orientat către funcționalitate, a făcut din funcționalitate o componentă a cadrului situațional și l-a explicat în termenii „ce presupune textul”.

să realizeze care este sarcina sa” (1992:93). A citat funcţiile enumerate de Möhn și Pelka (1984), care, a recunoscut el, acoperă întreaga gamă de texte posibile (de exemplu: descriptiv, directiv, instructiv, metallingvistic, contractual, expresiv și izolator) . Klauke a postulat că funcţiile menţionate acoperă nu numai texte întregi, ci și „segmentele de text ale unui text care pot au funcţii diferite” (1992:93). El a presupus în egală măsură că funcțiile „poate varia de la text la text și poate apărea în combinații tipice în anumite texte” (ibid.). În studiul său, Klauke a oferit exemplul unui manual, care, după el, era alcătuit din două părți diferite: o descriere a subiectului şi o instrucţiune pentru o anumită acţiune.

3. Evaluarea scrisului

135 În deceniile mai recente, calitatea textului și a discursului a fost investigat pe larg de lingvişti aplicaţi şi lingvişti de text. O bogăție de cercetarea provine, totuși, din limba engleză ca limbă străină (EFL) și Profesori de engleză ca a doua limbă (ESL) sau testeri de limbi care au a elaborat mai multe grile de evaluare a căror validitate a fost testată în multe țări europene, în special în anii '90. Evaluare binecunoscută instrumente precum Cadrul european comun de referință pentru limbă Predarea, examenele Cambridge, examenele ALTE etc dispozitive de evaluare care notează calitatea textelor sau discursurilor produse de către elevi.

3.4.3. Școala germană privind metodele de evaluare a textelor funcționale

Pentru a putea evalua calitatea textului, cercetătorii și lingviștii s-a orientat spre găsirea unor metode adecvate de evaluare. Acest studiu trece în revistă câteva mai multe încercări de a elabora metode de încredere, încercările unor germani cercetători, în special cei ai lui Lentz L și Maat HP (1992). Ei menționați trei tipuri de metode de evaluare a textului: axată pe text, cititor-concentrat și concentrat pe procesor, insistând asupra relevanței și adecvarea metoda sau modelul axat pe text. Aceștia adoptă Evaluarea testului funcțional Schemați și testați fiabilitatea modelului față de un exemplu de funcțional text, adică o propunere de grant sau subvenție.

Lentz L. și Maat HP (1992:106) susțin că „modelul nostru centrat pe text servește pentru a ajuta scriitorul în timpul procesului cognitiv de evaluare a textului din perspectiva cât de eficient este pentru publicul vizat', care trebuie să se bazeze pe o „analiza funcţională a situaţiei retorice a document'. Autorii privesc de fapt o analiză cu patru componente, care cuprinde: o analiză funcțională, analiza sarcinilor, criterii privind conținutul și structura și criteriile privind stilul și grafica.

Analiza funcțională, la rândul său, are ca rezultat afirmații despre comun - obiectiv(e) cativ(e) al textului, având în vedere că „una dintre componentele centrale ale procesul de evaluare testează textul față de intențiile propuse” (idem, 106). Ei postulează în continuare că aceste „obiective și intenții” în loc de

Despre Scriere

136 fiind enunţat clar şi deschis, „formează un funcţional vag şi complex web, greu accesibil în absența unei analize funcționale profunde” (idem, 106). De exemplu, autorii defalc obiectivele pe care cerințele unei propuneri de grant plasează pe un text în câteva întrebări, cum ar fi

ca (idem, 106):

 Ce elemente de conținut sunt necesare pentru îndeplinirea acestor obiective?

 Cum ar trebui să fie structurate aceste elemente și cum ar trebui să fie

legate?

 Ce elemente stilistice și trăsături formale se potrivesc cel mai bine

diferite elemente de conținut, în ceea ce privește obiectivele lor? …

După ce au analizat documentele de instruire pentru propunerile de grant,

evaluările comisiei de propuneri, autorii au intervievat scriitori ai

documente, a analizat materiale de referință pe tema granturilor și

redactarea propunerii și a concluzionat că un document informativ privind a

propunerea de grant ar trebui să includă în mod necesar următoarele obiective:

 să atragă atenţia potenţialului autor de propunere asupra posibilităţii

de a solicita o subvenție pentru o activitate;

 să-i ajute pe scriitori să-și estimeze șansele de a primi un grant;

 să-i convingă pe solicitanți că aplicarea merită efortul etc.

… (idem, 107).

Autorii numesc atribuirea mai multor obiective textului

„complexitate funcțională” și susțin că unele obiective pot fi îndeplinite

prin alte mijloace decât cele lingvistice. Exemplul pe care îl folosesc este cel al lui a

acordă propunere și admit că, în special funcția de „desen”.

atenție” nu se va realiza doar prin textul în sine, ci prin

și alte mijloace, deoarece este mai degrabă o chestiune de distribuire a documentelor către

persoanele potrivite.

Dacă în cazul analizei funcționale accentul a fost pus pe text, în aceea

al analizei sarcinilor se concentrează asupra cititorului și sarcinilor sale. Pentru a le ilustra punctul de vedere

Lentz L și Maat HP (1992:106) se uită la activitățile cognitive pe care cititorul

trebuie parcurs pentru a atinge obiectivele mai generale ale textului.

3. Evaluarea scrisului

137 Criteriile privind conținutul și structura textuală alcătuiesc o treime

componentă a modelului de evaluare a calităţii. Potrivit celor doi

cercetătorilor, această componentă oferă sfaturi utile pentru evaluarea

aspecte globale ale textului și pune în lumină aspecte precum: ce conținut

elementele sunt utile și indicative pentru acest tip de document-text și cum

ar trebui organizate pentru a da seama de asta. În studiul lor Lentz L și Maat

HP(1992) se referă la două moduri de a răspunde la aceasta: una este să se uite la

rezultatele analizei sarcinilor cititorului cu scopul special de a identifica

elementele de conținut care permit cititorului să-și îndeplinească sarcina, al doilea este

prin analizarea elementelor aparţinând unui corpus de texte similare şi relaţionarea tuturor

elemente ale funcţiilor documentului. Au analizat subvenția

instrucțiuni și, de exemplu, pentru funcția de „furnizare de informații",

Lenz și Maat (ibid.) enumerează toate elementele care ar trebui să apară în text

(adică obiectivele subvenției, tipul de activități pe care le pot primi

subvenție, cerințe specifice pentru aceste activități etc.). Cercetătorii

subliniați că cititorii pentru prima dată ai documentului, precum și cititorii

căutând informații specifice, le puteți găsi cu ușurință. Acesta, deci, este

rezultat al organizării eficiente a elementelor necesare în

document. Concluzia lor la structurarea specifică a elementelor este că

„fragmentele de conținut instructiv urmează fragmente de conținut informativ" (Lentz

L şi Maat HP, 1992:109).

Componenta finală a metodei de evaluare propusă de cei doi

Cercetătorii germani este alcătuit dintr-un set de criterii privind stilul și grafică. Atât caracteristicile stilistice, cât și cele grafice ale textului trebuie să derive din funcțiile textului. Astfel fiecare funcție a unui element specific al textului poate necesita un stil special și caracteristici grafice. în ciuda cercetările efectuate, în principal cele care investighează funcţiile informative de texte, în afară de câteva caracteristici precum: prezentarea informaţiei în biți mai mici, folosind titluri, simplificând concepte dificile și creând ele operaționale, emitând judecăți asupra clarității, nicio declarație clară are au fost făcute cu privire la „stilul persuasiv" și la modul în care acesta ar trebui să îndeplinească exigenţele funcţiei persuasive a textelor. Cercetătorii în egală măsură deplânge deficitul de referințe privind trăsăturile grafice și ale acestora utilizare în diverse texte, solicitând investigații suplimentare în domeniu.

Despre Scriere

138 Schema de evaluare a testelor funcționale elaborată de Lentz L și Maat HP (1992) constă din următoarele componente: 1) o instrucțiune pentru evaluator, unde este explicată structura modelului și funcțional contextul tipului de document, 2) o a doua componentă menită să ajute evaluatorul împarte textele în fragmente de conținut care conțin criteriile de conținut, de asemenea, 3) o a treia componentă, care urmărește să separe relevante din funcțiile irelevante (cele care pot fi ușor aruncate din text) prin solicitarea evaluatorului să enumere elementele de conținut care fac nu se referă la funcțiile primare ale documentului, 4) o a patra componentă, unde documentul complet este evaluat conform generalului caracteristici legate de funcțiile primare. În plus, ultima componentă conține caracteristici precum: adecvarea registrului și evitarea lungimii

propoziții și cuvinte incomode.

După ce au prezentat aceste metode, autorii concluzionează că

Schema de evaluare a testelor funcționale poate oferi judecăți utile, dar asta

poate fi bine completată de utilizarea dispozitivului axat pe cititor și procesor.

metode concentrate, deoarece ultimele două pot oferi informații suplimentare despre

text, genul de informații care nu provin din FTES.

3.4.4. Perspectiva funcțională

a școlii olandeze despre calitatea textului

Fără să concureze deschis cu cercetătorii germani pentru autoritate

peste problema complexă și capricioasă a calității textului, școala olandeză

reprezentanții, pe care îi consider în acest studiu, și-au adus contribuția

la domeniul menționat anterior. Este, totuși, de remarcat să subliniem că

ambele școli și-au publicat rezultatele la începutul anilor '90. Totuși, nu există

dovezi că cercetătorii unei școli erau conștienți de eforturile depuse

de cealaltă parte, întrucât nu s-a făcut referire la cercetători

implicat în experimentele celeilalte părți. O privire mai atentă asupra

rezultatele ambelor școli evidențiază atât asemănările, cât și divergențele.

Cercetătorii olandezi ale căror rezultate experimentale se reflectă în

prezentul articol sunt P. Schellens și Elling MG, ambii activi în anii '90.

3. Evaluarea scrisului

139 Schelllens pleacă de la ipoteza de bază că un text este un site pentru

funcţii multiple şi conflictuale şi sfătuieşte că patru tipuri de cercetare ar putea

contribuie la „o mai bună înțelegere a calității textului funcțional”: funcțional

analiza, analiza problemelor, cercetarea experimentală și studiile de teren (1992: 128).

Schellens (1992) își bazează studiul pe intuițiile unor coleg

cercetători în unele genuri de texte, care includ: formulare, texte informative, documente de curriculum școlar, documente de politică și reguli de siguranță. The rezultatele acestor cercetări au arătat că sarcina de a identifica intenţionat funcțiile este destul de complicată. Rezumând cercetările anterioare asupra textului funcții întreprinse de Lentz și Van Tuijl (1989) privind programa școlară documentele și studiile lui Elling (1991) privind regulile de siguranță, a afirmat Schellens că „mai mult de o funcţie pot fi atribuite textelor şi că acestea împiedică unul pe altul” (1992:128).

Dacă documentele vizează îndeplinirea mai multor funcții este doar recomandabil ca să devină o chestiune prioritară să acordați unuia dintre ei, cel care este crucial pentru text, prioritatea și trece cu vederea pe celelalte.

Trecând la calitatea textului Schellens (1992) discută cele patru tipuri de cercetări care ar putea îmbunătăți înțelegerea calității (funcționale) a textului și optimizarea textelor în practică. Analiza funcțională este primul tip de cercetare propus. El prefațează discuția sa analizei funcționale cu presupunerea că „nu a fost încă dezvoltată o metodă standard care să poată fi folosit pentru a determina ce funcții sunt atribuite unui text sau gen de text.

De asemenea, nu există un cadru conceptual standard cu care să fie specificat funcţii diferite la un nivel diferit” (1992:132).

În plus, cercetătorii au fost, de asemenea, de acord că o analiză funcțională ar trebui să expună funcția (funcțiile) unui text la diferite niveluri, pe care le grupează în comunicativ şi funcţional sau organizatoric.

Analiza problemelor este o a doua metodă propusă de Schellens (Idem.) care ar trebui să indice ce funcţii pot fi realizate cu succes şi ce probleme apar în funcţionarea unui text. Studiul, constând din

a fost realizată atât sondaje în rândul utilizatorilor de text, cât și analiza textului

protocoale de lucru cu voce tare, în care respondenții, în timp ce completează formulare, de asemenea

a discutat răspunsurile la diverși itemi, identificând astfel posibile erori.

Despre Scriere

140 După Schellens (Idem.), al treilea tip de cercetare care poate

furnizarea de date utile pentru calitatea textului în raport cu funcționalitatea acestuia este experimentală

cercetare. Aceasta înseamnă un experiment tradițional în care se află o anumită variabilă

manipulate pentru a măsura sau observa modificările ulterioare

suportate. Diverse studii efectuate la începutul anilor 90 au folosit diverse variabile

specifice tipurilor de text examinate. Printre altele, Elling (1991)

a investigat efectul formulării vagi versus precise în

interpretarea regulilor de securitate. Ca rezultat, Ellis a descoperit că variază un element

sau funcția poate oferi informații importante despre alegerile pe care le au scriitorii

face cu privire la funcțiile atribuite unui anumit gen de text.

Ultima metodă recomandată de Schellens (1992) a constat în câmp

experimente. Argumentând, pe de o parte, că cercetarea experimentală este

eficient prin faptul că oferă rezultate care pot fi ușor interpretate, pe

pe de altă parte, admite el, se dovedește insuficient, deoarece rezultatele nu pot fi

extrapolată în alte contexte din cauza caracterului limitat al

conditii de laborator. În consecință, el recomandă cercetări de teren

studii, în care mai mult de un punct poate fi revizuit.

3.4.5. O viziune empirică asupra calității

a scrierii creative vs funcționale. Reconcilierea vederilor.

Modelele care au fost prezentate și-au demonstrat valabilitatea cu siguranță

genurile de text și cerințele lor specifice.

Evaluarea textelor creative (narative) poate fi realizată în diverse intervale de timp: în timpul procesului de scriere (de-a lungul diferitelor etape ale proces), în etapa post-scriere sau în etapa post-publicare. Din toate evaluatori, examinatorul poate beneficia pe deplin de toate aceste forme și poate folosi ei productiv, deoarece evaluarea lui este determinată în mod predominant de scopul de evaluarea lui care depinde de circumstanțe.

Tricia Hedge în cartea sa despre scris (1988:145) folosește un set de evaluare criterii, pe care le-a împărțit în două grupuri. Primul grup, pe care ea numită autor, conține abilitățile necesare procesului de compunere, de exemplu: a avea un simț al scopului, un sentiment al audienței și un simț al direcției.

3. Evaluarea scrisului

141 Al doilea grup este format din abilități care sunt necesare pentru crafting și include „modul în care scriitorul pune cap la cap piesele textului și alege limbajul corect și adecvat” (T. Hedge, 1988: 146).

diagrama propusă de T Hedge este reprodusă mai jos împreună cu criteriile de marcare.

Ce aptitudini demonstrează scriitorii buni Criterii de notare

Crearea

1) A avea ceva de spus (un sentiment de scop) Conținut

2) A fi conștient de cititor (un sentiment de audiență) Lungime, Stil

3) Dezvoltarea ideilor (un simț al direcției) Organizare

Meșteșuguri

4) Organizarea continutului in mod clar si logic

mod Organizare

5) Manipularea scenariului Scrierea de mână

6) Utilizarea convențiilor, de exemplu ortografie, aspect etc. Acuratețe

7) Obținerea corectă a gramaticii Complexitatea

8) Dezvoltarea structurii propoziției Complexitatea

9) Conectarea ideilor într-o varietate de moduri Gama

10) Având o gamă largă de vocabular

Criteriile elaborate de T. Hedge au reprezentat un cadru de bază al criterii de referință utilizate frecvent ca ghid de notare de către profesori și evaluatori ai centrelor de limba română pentru notarea limbii engleze generale abilități de scris în anii 90.

În aceeași carte despre scris, T Hedge sugerează o „abordare utilă a evaluarea' sarcinilor de scriere, adică a 'împrumuta o noţiune din domeniu de testare, „validitate" și aplicați-o materialelor". Autorul distinge între valabilitatea internă şi valabilitatea externă (Idem.) . Potrivit ei, validitatea internă înseamnă evaluarea unei sarcini în raport cu imediata ei şi

Despre Scriere

142 scopuri perceptibile și în cadrul obiectivelor generale ale manualului sau setului de materiale de învățare. Validarea externă, pe de altă parte, este evaluarea prin care „profesorii evaluează singuri scopurile". Tocmai această conformitate a fost luată de sarcini cu scopurile sau așteptările referitoare la text de către lingviştii de text din anii '90, în special Klauke (1992), care mai târziu propune o matrice bazată pe multe dintre elementele care apar în Hedge's (1988) model. Hedge a elaborat un model general pentru care era cel mai potrivit scopuri didactice, dar la o analiză mai atentă putem admite că ea ipotezele sunt aplicabile unui spectru mai larg de texte, adică scrise produse. În cartea ei, Hedge sugerează că pentru a afla dacă sau

nu un text produs este valabil extern, profesorii ar trebui să se uite la „the abordarea scrisului implicit în proiectarea sarcinii, adecvarea metodologia implicată în așteptările cursanților noștri și așa pe” (1988:162). Această considerație ne amintește din nou de conformitatea cu texte cu funcțiile preconizate, concept care a apărut mai târziu în abordări ale anilor 90.

Criteriile propuse de T. Hedge s-au dovedit productive și valabile, în în ciuda caracterului lor general, întrucât reprezintă un ansamblu de elemente care sunt necesare și sunt calități inerente oricărui scris (Irimiea, 2006).

Utilitatea lor este ocolită în practica formatorilor și a profesorilor, care le folosesc cu succes de mai bine de două decenii și, prin urmare, sunt susceptibile de a inspira încredere. După cum am menționat mai devreme, criteriile se dovedește util și de încredere în evaluarea scrierii creative (narative).

general. Aceasta înseamnă că, în alte scopuri de evaluare, evaluatorii pot căuta pentru inspirație în altă parte, deoarece fiecare scop de evaluare determină a set diferit de criterii selectate, adică cele care îndeplinesc cel mai bine cele prevăzute scop. Deci, de exemplu, pentru recunoașterea internațională a abilităților de scris examinatorul trebuie să se uite la standardele stabilite de internațional comisiile de examinare prin standarde și criterii specifice.

Problema evaluării textelor/a scrierii funcționale este extrem de importantă și a fost punctul central al multor instituții, inclusiv al Consiliului de Europa și Comisia Europeană, ca să nu mai vorbim de numărul mare de profesori care se confruntă cu aceasta zi de zi. Deși sunt mai multe

 recomandări privind variabilele care pot deveni utile în

Evaluând texte, nu există seturi universale sau universale criteriile recomandate, cu excepția celor extrem de formale și pe scară largă criteriile CEF recunoscute. Pentru toate celelalte cazuri, profesorii ar trebui să apeleze răspunsuri adecvate la propria experiență și exploatează cele recunoscute criterii. Cu toate acestea, ei nu ar trebui să piardă din vedere instituționalul standarde sau tradiții în domeniu.

3.4.6. Concluzie

Deoarece toate metodele care au fost detaliate în acest studiu de comentarii au fost experimentate de susținătorii lor ca parte a activităților de cercetare aprofundate, nu pot fi nici contestate, nici ignorate. Ele pot fi contestate pe a câteva articole sau temeiuri. Ca rezultat al cercetării experimentale, fiecare este, într-adevăr, potrivit pentru un anumit mediu (context situațional), gen text și un scop special. Prin urmare, este convingerea mea că dat un anumit gen de text, cum ar fi o propunere de subvenție sau poate un plan de afaceri sau un raport, metoda de analiză funcțională realizată de Lentz și Maat (1992) ar răspunde bine scopului. Dacă redactorii doresc să primească feedback cu privire la formularul de propunere de subvenție sau pe alte formulare și să urmărească revizuirea și îmbunătățirea formelor o simplă analiză funcțională în absența unei amănunțite analiza textului și analiza problemelor nu ar face nicio diferență. În mod similar, dacă a formatorul sau profesorul dorește să noteze un raport de student sau o propunere de afaceri, el cu siguranță ar recurge la o analiză detaliată a textului și ar lăsa deoparte altele metode.

Astfel, sunt convins că din gama de metode de evaluare a calitatea textului, evaluatorii pot alege unul sau cele, sau a combinație de metode, care ar putea îndeplini cel mai bine scopurile propuse. eu

Sunt la fel de convins că cercetările privind calitatea textului sunt încă rare și trebuie continuate până la un proces viabil, standardizat, bun pentru toate anotimpurile s-ar ajunge la metoda.

3.5. Scrierea ca evaluare

3.5.1. Evaluarea proprie a scriitorului

În general vorbind, nu există un stabilit și unanim agreat pe convenție sau regulă privind evaluarea procesului de scriere sau a produs al scrierii pe care scriitorii îl folosesc. Ceea ce se poate observa, însă, este că scriitorii folosesc în mod normal doar abordări aleatorii sau personale pentru evaluare scris, ca să nu mai vorbim de faptul că se bazează foarte mult pe editorii lor pentru procesul de evaluare.

În ciuda faptului că scriitorii de obicei se concentrează mai mult pe produs decât asupra procesului, nici procesul de evaluare nu este neglijat. De fapt, pentru a bun scriitor procesul de evaluare a scrisului începe chiar cu a lui etapa de reamintire si adunare a ideilor. În plus, el acordă o atenție egală la toate etapele și elementele procesului de scriere, inclusiv la final produs. Evaluarea poate continua în etapa post-publicare, dar atunci nu mai sunt posibile modificări ale produsului.

Un scriitor se angajează de obicei să scrie atunci când are sau dorește comunică ceva colegilor săi, sau unui public mai larg, ceea ce el nu poate ajunge altfel etc. El iese deseori din afirmarea formei de scris pe care dorește să o adopte și face afirmații generale de genul: I wish să scriu o narațiune care să prezinte tinerețea mea. O astfel de afirmație dacă

conștient sau nu, definește două elemente critice ale procesului de scriere: cel

forma pe care dorește să o folosească și domeniul sau subiectul restrâns. Mai departe,

el și-ar lua în considerare publicul și obiectivele adiacente. Al scriitorului

următoarele preocupări sunt:

 conținutul,

 organizarea generală a narațiunii (inclusiv introducerea,

corpul principal și capătul),

 gândirea șirului de evenimente sau schița poveștii,

 crearea intrigii care va fi povestită,

 succesiunea sau ordonarea (cronologică) a evenimentelor;

3. Evaluarea scrisului

145 utilizarea unor dispozitive retorice particulare de-a lungul narațiunii,

 utilizarea dispozitivelor coezive pentru a lega evenimente și părți, personajele,

 tehnicile particulare utilizate pentru descrierile personajelor,

 prezentarea sau descrierea locurilor, atmosferei, evenimentelor,

 utilizarea dialogului,

 încheierea lingvistică (funcția de referință și alte funcții).

Pornind de la aceste premise, după ce și-a scris romanul, cel

scriitorul trebuie să își pună următoarele întrebări, care pot fi grupate

sub câteva domenii tematice și care îl pot lumina în ceea ce privește dacă

a reusit sa transmita sau nu mesajul dorit:

Conținut și alte elemente legate de narațiune

Mesajul meu este clar? Este romanul meu prea lung sau prea scurt?

Sunt personajele mele reprezentative și bine descrise?

Sunt prezentate cât mai vii și convingătoare?

Sunt evenimentele prezentate relevante și îmi susțin ideile?

Sunt întâmplările redate în mod realist? Sunt înșirate în mod adecvat

împreună într-o unitate de text semnificativă?

Coeziune și fluență

Sunt toate părțile bine organizate, semnificative și corespunzator legate?

Sunt dispozitivele și markerii coezivi la locul lor și susțin ideile?

Complexitate lingvistică, trăsături lexicale, coerență și discurs

caracteristici, fluență

Este limbajul folosit adecvat subiectului, genului și publicului

asteptari? Este adaptat și se schimbă cu circumscripția textului?

poziții sau părți care le potrivesc?

Calitate generală

Este unitatea de text semnificativă și unitară?

M-am făcut clar?

Mecanica

Am folosit regulile de punctuație în mod adecvat?

Despre Scriere

146 Lista articolelor de evaluare este complet completă. Caută doar să

sugerează câteva puncte pe care scriitorul ar trebui să le ia în considerare pe parcursul scrierii sale

activitate, în special în timpul etapelor sale de editare și corecturi. mai departe-

mai mult, fiecare element de reflecție sugerat din listă poate fi descompus în

articole mai mici, ceea ce poate afecta într-adevăr produsul final. De exemplu, cel

introducerea narațiunii trebuie să abordeze în mod inerent câteva puncte, care

devine de ajutor în realizarea stilului dorit sau a intenţiilor scriitorului. The

punctele abordate sunt: utilizarea particulară și personală a decorului viu

dispozitive de scenă, care includ descrieri expresive ale locului, timpului,

personaje, atmosfera, utilizarea tehnicilor de scriere care pot surprinde

atenția cititorului și creează dorința de a continua lectura.

Cu toate acestea, atât înainte, cât și în timpul activității, scriitorul se bazează pe

unele elemente care pot reprezenta în linii mari puncte de referinţă pentru el şi

care va face puntea dintre el și cititorul său. Aceste puncte

va fi:

 o temă comună

 o experiență comună sau un interes pentru un anumit subiect sau problemă

 un mediu socio-profesional, cultural și lingvistic comun

 credințe comune, aceeași moștenire culturală sau mediu

 aceleaşi norme şi convenţii comunitare interactanţii

(scriitor și cititor) distribuie.

Scriitorul poate aplica diverse alte criterii de evaluare, pe care el

crede că s-ar potrivi cel mai bine intențiilor sale de scris, stilului sau scrisului personal

„practici”. El poate, de exemplu, să dorească să insiste asupra audienței

așteptări și standarde și să le folosească ca evaluare a stabilirii standardelor

criterii. De asemenea, ar putea dori să fie mai preocupat de elementele legate de subiect

și eclipsează criteriul așteptărilor audienței. În fine, scriitorul

poate fi ghidat doar de instinctele sale în evaluarea procesului pe care îl parcurge

prin sau produsul rezultat.

Indiferent de metoda folosită și de intervalul de timp petrecut, scriitorii

tind să privească înapoi la scrisul lor și să o evalueze. Cel mai des folosit

abordarea evaluării scrisului este de a monitoriza cu atenție fiecare etapă a

procesul de scriere și, apoi, pentru a edita în sfârșit unitatea de text. Este, totuși, pornit

3. Evaluarea scrisului

147 foarte rare ocazii în care scriitorul își editează și își evaluează scrisul fără ajutor suplimentar. Se bazează pe editori și pe alți profesioniști numiți îi permite să se concentreze exclusiv asupra scrisului său. Numai asta va garanta succesul scrisului său.

3.5.2. Evaluarea editorului

Potrivit Concise Oxford Dictionary, un editor este o „persoană care editează material pentru publicare sau difuzare” sau „o persoană care conduce pregătirea unui ziar sau a unui periodic, sau a unei anumite secțiuni a unuia” sau „o persoană care selectează sau comandă materiale pentru publicare” (The Concise Oxford Dictionary, 1990). Definițiile se referă la editori de text, cum ar fi spre deosebire de editorii de film, sau editorii de piese sonore sau program de calculator editori.

Editorul este un profesionist a cărui principală responsabilitate este editarea textului furnizate de un scriitor sau autor și pregătiți-l pentru publicare. Aceasta înseamnă să citiți cu atenție și critic textul scris adoptând cititorul sau cel perspectiva cunoscătorului și făcând sugestii de rectificare. Diferența între un scriitor și un editor este că, deși și scriitorii se pregătesc, revizuiesc sau editați textul lor cu scopul de a-l publica, o fac mai puțin temeinic și în mod obiectiv, întrucât mintea lor este încă impregnată de substanţa scrisului şi ca accentul lor major este scrisul lor, lăsând munca de editare în seama editorului, al cărui singura responsabilitate este de a o pregăti în continuare pentru publicare.

Un text gata de publicare trebuie să îndeplinească o anumită funcție și respectă anumite norme sau standarde, toate legate de text. Funcția a unui text poate fi acela de: a informa, a convinge, a argumenta, a povesti, a descrie

etc şi trebuie recunoscute uşor ca atare din text. Celelalte
standardele sau normele, deși nescrise, sunt respectate cu rigurozitate de scriitori
și editori pentru că altfel riscă să fie incomozi și
nereușită. Astfel de norme au de-a face cu: selectarea formei sau formatului de
textul, aderând la regulile genului, respectând discursul și specificul acestuia
strategii, luarea în considerare a cititorului etc.

Despre Scriere

148 Privind textul cu atenție, editorul evaluează produsul . El
nu este interesat de ce și cum scriitorul a scris textul, indiferent dacă sau nu
a observat etapele procesului de scriere sau dacă le-a urmat cu strictețe pe toate
scrierea recomandărilor, dar este mai degrabă preocupat de impactul
textul are asupra cititorului. Pe când treaba scriitorului, în ce este evaluarea
în cauză, a fost aceea de a căuta erori pe parcursul procesului de scriere
iar la produs, responsabilitatea editorului se bazează numai pe privirea la
produs și găsirea de nepotriviți, erori etc.

La capătul mai liber al axei de evaluare, editorul îl poate urma
proprii instincte „editoriale" și judecă o unitate de text în funcție de acestea. La celălalt
capătul axei de evaluare editorială este situat exact profesional
evaluare bazată pe urmărea pașilor și procedurilor recunoscute.

Criteriile generale de evaluare ale editorului sunt cele folosite de scriitor
și menționat în capitolul anterior.

Cu toate acestea, având în vedere rolul specific de mediator sau intermediar între
autor și public, editorul trebuie să servească și publicul.

În consecință, mare parte din efortul său este dedicat publicului și
satisfacerea asteptarilor si exigentelor acestuia. Acest lucru îl face pe editor uneori

un editor părtinitor, critic și sensibil la public, care servește interesele sale

public. Acest lucru îl face și un bun cunoscător al publicului.

În plus, editorul funcționează într-un mediu determinat de comunitate.

care este de obicei controlat ideologic de administratori,

factori de decizie politică, politicieni etc. Deoarece nu există o comunitate fără părtinire,

acest lucru afectează în mod normal editorul transformându-l într-un -orientat ideologic

și profesionist părtinitor, care acceptă să servească interesele comunității

el face parte din.

Editorul trebuie să aibă o cunoaștere aprofundată a procesului de scriere,

a tuturor componentelor și etapelor pentru a putea recomanda adecvate

modificări care rezolvă probleme specifice scrise sau retorice.

Nu în ultimul rând, editorul trebuie să fie familiarizat cu autorul, cu

scrisul lui, ideile sale, stilul lui astfel încât să-l „manipuleze” cu ușurință și să-l convingă

el, atunci când este cazul, să ajusteze materialul pentru a se potrivi cerințelor editoriale.

rements. O bună familiaritate și relație cu autorul facilitează

comunicarea cu acesta și procesul de rectificare.

3. Evaluarea scrisului

149 Editorul este un atu valoros și de neînlocuit în procesul de scriere,

al cărui rol este clar determinat și a cărui contribuție la publicat

munca este crucială. Nu îndeplinește o meserie unică, ci o realizează pe cea a scriitorului

activitatea de editare mai amănunțită și mai profesională decât scriitorul. In egala masura,

el se bazează pe toate instrumentele și activele de editare pe care scriitorii le au și ei

eliminarea. Diferența constă în faptul că este mai eficient și mai critic, din moment ce

scriitorul nu se poate desprinde complet de text și adoptă o abordare critică

care ar putea duce la redarea textului gata pentru publicare.

3.5.3. Poziția evaluativă a examinatorului

Evaluarea de către examinator a scrisului cursanților este complicată

proces care se bazează, în primul rând, pe poziţia sa în sistemul educaţional,

al doilea, pe criteriile mai generale convenite la nivel internațional și al treilea, asupra

scopurile sale de predare imediate, legate de scris.

Prima pozitie, pozitia profesorului in sistem are legatura cu a lui

angajamente profesionale vis-a-vis de politica educaţională naţională, privind

de o parte, și angajamentele sale educaționale față de instituție el

lucrează pentru, pe de altă parte. Aceste angajamente sunt definite și conturate de

documentele curriculare care reprezintă documentele de lucru ale

instituţiile naţionale şi locale implicate. Din acest punct de vedere, cel

profesor-examinator trebuie să se conformeze standardelor stabilite și desenate

de către instituţiile acreditate sau responsabile. Multe educaționale naționale

sistemele din Europa au lucrat la stabilirea unei politici educaționale

ghidate de seturi de standarde, care clarifică și definesc obiectivele adecvate pentru

realizările elevilor, practicile și resursele educaționale. Lor

eforturile au fost în mare parte îndreptate spre aducerea diferită dar

standarde conexe sub umbrela unei unificatoare, deși realizabile,

cadru sau politică care urmează să fie utilizată de instituțiile de învățământ ale unei țări.

În Europa schimbările întreprinse de consiliile naţionale de învăţământ sau

ministerele sunt în conformitate cu realizările și recomandările

Consiliul Europei.

Despre Scriere

150 Aceeași experiență caracterizează zona internațională mai largă. The

procesele de predare şi evaluare a cadrelor didactice au fost subordonate

standardele stabilite de diferite foruri internaționale și la cele elaborate de către asociațiile profesionale. În cele din urmă, cea mai importantă contribuție la Procesul internațional de standardizare a unui curriculum de scriere (inclusiv predarea și evaluarea scrisului) proveneau de la Consiliul Europei Cadrul european comun pentru învățarea, predarea și evaluarea limbilor străine (Trim, 1998). Alte contribuții demne de remarcat au fost cele internaționale asociații precum Teachers of English for Speakers of Other Standardele ESL ale limbilor (TESOL) (1997, 1998), citire internațională Asociația (IRA) și Consiliul Național al Profesorilor de Engleză (NCTE) Standarde pentru limba engleză (1996). Aceste asociații la fel ca CEF al CE recunosc efortul comun de unificare şi standardizează predarea și evaluarea scrisului și angajamentul acestora pentru a le folosi. Eforturile acestor asociații au fost orientate spre găsire comune, convenite cu privire la cadre, repere, obiective de realizare sau ținte orientate spre rezultate care ar trebui să ghideze formarea și evaluarea a scrisului.

Aceste standarde caută să reconcilieze diferențele și descentralizarea tendinţe care caracterizează unele ţări, spre deosebire de alte ţări unde programele școlare și universitare sunt clar definite de centrală autoritatile. Ideile despre cum să clarificăm și să definiți standardele revin filosofi educaționali, precum Dewey (1916, 1938) și Habermas (1984, 1987).

Mișcarea către standardizare este rezultatul unor astfel de tendințe ca interdependență globală sporită, făcând educația publică mai publică orientat și responsabil, îndreptându-se către abordări orientate spre rezultate

la programele de învăţământ şi la alte realizări mai recente în ştiinţele educaţiei.

Cumming presupune că standardele scrisului „implica performanță”.

genuri pe care fiecare dintre noi le apreciază, dintr-o tradiție comună, ca

așteptări convenționale pentru scrierea sau abilitățile elevilor, sala de clasă

activități sau predare” (2001:212). Exemplele oferite de ea pentru L2

scrierea includ „un eseu argumentativ de 30 de minute (care a devenit a

3. Evaluarea scrisului

151 așteptări standard pentru evaluarea scrisului L2, 1997), sau diverse altele

tipuri de sarcini de scriere atribuite în mod obișnuit în cursurile universitare (de ex

descris în Berkenkotter & Huckin, 1995; Hale et al., 1996), sau pentru a extinde

analogia, chiar și anumite rutine de predare, activități la clasă sau

credințele asociate acestora.” (2001: 212).

Potrivit lui Cumming, opiniile actuale despre standardele de scriere L2

sunt relevante pentru următoarea caracterizare: „sunt implicite, cultural

aşteptări circumscrise, profesionale” (Idem.).

Din premisele menționate mai sus, Cummings își derivă credința

că „este nevoie de o cercetare mai sistematică a standardelor, [...] pentru a clarifica

ce implică ele cu adevărat [...] și pentru a contracara aplicațiile negative ale

concept”, sau cu alte cuvinte, aceasta înseamnă că „trebuie să cercetăm și să

rafinați standardele practicii educaționale legate de scrierea L2, nu numai

să le înțeleg mai bine și să știe să acționeze asupra lor dar și să

să știe să se ferească critic de anumite utilizări politice ale acestui concept. Ca

conținut așa cum ne putem simți cu convingerile noastre implicite despre practicile standard de

predarea scrisului L2, cu excepția cazului în care acestea sunt articulate, studiate, evaluate și

justificate, sunt prada confuziilor, precum și manipulărilor politice.

(2001: 212).

Din această perspectivă mai largă care implică încercările de a stabili
un set de standarde de evaluare validate de cercetare bazate pe un sunet
curriculum, vom trece la o perspectivă mai idiosincratică asupra L2
evaluarea scrisului, care va oferi câteva perspective asupra profesorului
evaluarea și criteriile sale, și care sunt articulate pe cont propriu
experiența, practica sa de predare, toate acestea fiind, în cele din urmă, aliniate la
contururile curriculare școlare sau instituționale și, nu în ultimul rând, cele
cercetare în lingvistică aplicată, EFL, studii de discurs și gen și așa mai departe.

O astfel de abordare urmărește, în primul rând, evaluarea textelor elevilor.

Mulți profesori și evaluatori L2 au ajuns să folosească și să se bazeze pe
evaluarea textelor elevilor atunci când doresc să noteze sau să măsoare pe
progresul elevilor în ceea ce priveşte dobândirea deprinderilor de scris. Thornbury
(2005: 153) recunoaște trei beneficii pe care profesorul și evaluatorul le pot
luați din evaluarea textelor elevilor: mai întâi, textele reprezintă „date

Despre Scriere

152 pentru diagnostic și evaluare”, în al doilea rând, au în vedere elevii
„conștientizarea limbii” și, în al treilea rând, sunt „texte în sine”. În
în plus, Thornbury susține că atunci când elevii au textele lor „folosite pentru
analiză ca, de exemplu, o poezie sau o poveste din ziar” poate fi foarte
motivant, chiar măgulitor și servește la spargerea distincției
între cursant de limbă și utilizator de limbă” (Idem.)

Vorbind despre textele scrise ale studenților, Thornbury admite că acestea
au avut o istorie lungă ca „instrumente de testare, în special în cazul în care fluență
iar coerenţa sunt apreciate” (Idem.) El afirmă că evaluarea are mult timp

a trecut de la simpla testare a capacităţii elevilor de a scrie sau complet izolat

propoziții pentru a-și testa capacitatea de a „comunica la nivel de text”. Aceste

abordările privesc dincolo de simple erori gramaticale adoptând o mai amplă şi

viziune mai corectă asupra abilităților de scris ale elevilor. Ei folosesc, de asemenea, mai mult

criterii cuprinzătoare care evaluează mai multe abilități necesare pentru

producerea textului. Thornbury oferă exemplul unei lucrări de scris a

Examenul Cambridge Advanced English (CAE) care constă din două

sarcini de aproximativ 250 de cuvinte fiecare. El citează criteriile folosite de

CAE, care, după cum estimează el, poate fi folosit pentru evaluarea oricărui text

si care sunt:

 Conținut

Textul acoperă o gamă suficientă de puncte,

conform specificațiilor sarcinii?

 Organizare

Este textul organizat, așezat și legat în mod corespunzător?

 Gama

Există o gamă suficient de largă de vocabular și

structuri gramaticale?

 Înregistrează-te

Este stilul potrivit subiectului, tipului de text, scopului

și cititorul țintă?

 Cititorul țintă

A ținut scriitorul în minte cititorul? Ar fi textul

obține efectul dorit asupra cititorului?

3. Evaluarea scrisului

153 � Precizia limbajului

Este textul corect în utilizarea vocabularului, gramaticii,

caracteristicile discursului etc.?

(Thornbury, 2005:132)

Thornbury pledează pentru utilizarea textelor studenților, argumentând că acestea sunt la fel de bun ca orice text real sau orice text din manual de curs și că sunt „cei mai buni”. resurse pentru concentrarea asupra limbii” (Idem.). Argumentul lui este că „învățătorii” este mai probabil ca textele să fie mai aproape de stadiul de dezvoltare decât celelalte cursanții trec prin (interlimba lor)”. Un alt motiv este că Textele „învățători” au mai multe șanse să includă caracteristici pe care le pot face alți cursanți adecvate, având în vedere starea actuală a limbii lor” (Idem.). O contraargument la acest punct de vedere ar putea fi că aceste texte nu ar fi să fie „producții autentice sau vorbitoare native”, un neajuns care ar putea influenţa pe cursanţi într-un mod necorespunzător. Thornbury abordează acest lucru contraargument prin furnizarea următoarelor strategii disponibile pentru profesori: preeditare, autoeditare ghidată, editare colaborativă ghidată și producţie colaborativă dirijată (Idem.). Preeditarea este o conștientizare - operațiune de ridicare, „îngrijire” efectuată de profesor, care ar reda textele cursanților corecte pentru alți cursanți. Constă în corectarea erorilor și reformularea unor formulări eronate sau incomode. În Thornbury's vedeți „este analog cu modul în care profesorii (sau scriitorii de manuale de curs) simplifica, adaptează, textele autentice, atât pentru a le face mai ușor de prelucrat, dar de asemenea, pentru a-și maximiza spin-off-ul învățării limbilor străine” (2005:156). El precizează că pentru ca elevii să înțeleagă diferențele este important să le arătăm pe ambele versiuni, textul original și cel editat.

Autoeditarea ghidată este o strategie folosită de cursanți care constă în a-și face editare proprie sub îndrumarea profesorului. Funcționează în felul următor: the profesorul indică erorile și tipul acestora („Sp” pentru greșeli de ortografie, „Gr” pentru eroare de gramatică etc.) iar cursantul este apoi lăsat să facă necesarul schimbari. O altă alternativă pentru autoeditarea ghidată sugerată de Thornbury ține o conferință. Diferența dintre autoeditarea ghidată și conferința este ca cursanții să discute textul cu profesorul și apoi

 îl re-elaborează în urma sugestiilor care rezultă din discuție. Astfel, această strategie este atât interactivă, deoarece necesită participarea redactorilor discuția erorilor, și personalizată, în sensul că lasă re-elaborarea sarcină către cursanți. Thornbury sugerează că autoeditarea nu trebuie utilizată numai pentru producerea de texte dar că poate fi aplicat textelor vorbite precum și alte texte.

Editarea colaborativă dirijată este activitatea studenților desfășurată în cadrul supravegherea și îndrumarea profesorului. Thornbury remarcă că „este important ca procesul să fie văzut ca o editare, mai degrabă decât o corectare”. El explică în continuare că „Cu alte cuvinte, scopul nu este doar corectarea inexactități, ci pentru a face textul optim eficient, având în vedere scopul său și audiență”, ceea ce ar putea însemna adăugarea de text sau ștergerea unor fragmente de text. Cu toate acestea, este important ca elevii să participe și să înțeleagă proces de reformulare.

Producția colaborativă ghidată este o strategie care implică atât elevii și profesorul. Cursanții furnizează conținutul, în timp ce rolul profesorului este de a da conținutului o formă acceptabilă. Thornbury (2005)

recomandă ca acest lucru să se facă prin intermediul Învățării limbilor comunitare (CLL), unde elevii stau în cerc, vorbesc și fac sugestii, care sunt înregistrate după ce profesorul își dă aprobarea. Deci, practic, al profesorului rolul este acela de consultant, intervenind doar atunci cand este necesar si nu in chestiuni de conținut sau de a lua rândul.

Thornbury (2005) susține, de asemenea, că astfel de texte pot fi înregistrate și utilizat în continuare ca un corpus pentru colectarea datelor, analiza limbajului și a erorilor, identificarea și corectarea erorilor.

Cu toate acestea, a evalua scrisul nu înseamnă să te concentrezi doar pe producerea de texte nonliterare, dar poate implica și încurajarea sau predarea scrierii creative. Pe de o parte, se ocupă cu scrierea creativă ar putea contribui la formarea deprinderilor și stăpânirea unei astfel de scrieri, pe celălalt, poate reprezenta un moment de rupere de rutine și reguli, folosind imaginația și creativitatea și jucându-se cu limbajul și cuvinte (Thornbury, 2005). Astfel de activități pot deveni „o sursă puternică de motivare' dacă sunt folosite de profesor cu pricepere pentru a lăuda, valorifica sau

3. Evaluarea scrisului

155 „valorizează" producţiile elevilor. În acest scop, cele mai bune scrieri ar trebui să fie afișate pe un site web, pe panouri, în reviste studențești etc. (Idem.)

Cu toate acestea, este important să recunoaștem semnificația utilizării texte, în toate formele lor atât în scopuri didactice, cât și de evaluare. Din moment ce textele vin în toate formele și formele, variind de la autentice, inventate, simplificate, adaptate, fabricate, create de elevi individuali, în comun create de elevi sau create sub supravegherea profesorului, toate pot fi supuse evaluării profesorului. Evaluarea și baza

criteriile trebuie să fie atent concentrate de către profesor asupra scopului avut în vedere. Dacă, de exemplu, profesorul predă producția de text insistând asupra folosirii lui autoeditarea ghidată, sau pur și simplu folosind autoeditarea, pentru a-și construi setul de criterii de evaluare el trebuie să aleagă acele criterii care se referă la elevii operațiuni. În consecință, profesorul-examinator ar trebui să noteze numai trăsături specifice sau aspecte care au legătură cu contribuţia elevilor.

Astfel, profesorul trebuie să analizeze doar acele caracteristici și operații care sunt realizate în mod specific de către elevi. Este de la sine înțeles că în evaluând textele elevilor sau activităţile de scriere, profesorul trebuie să fie clar explicați atât sarcinile de îndeplinit, rezultatele așteptate, cât și notarea acestuia criterii. Făcându-le cunoscute elevilor criteriile sale, profesorul nu o va face indicați doar elevilor că trebuie să abordeze cu mai multă atenție unele activități de scriere, dar, el va pune accent și pe cele mai relevante aspecte ale scrisului.

În concluzie, evaluarea examinatorului este un efort complex de a se conforma cu mai multe constrângeri. Dificultatea misiunii sale constă în tripla lui poziție față de evaluarea scrisă: mai întâi trebuie să respecte instituționalul constrângerile care sunt aliniate la standardele naționale, în al doilea rând, poziția sa ar trebui să fie congruent cu standardele recomandate de internațional organizații sau foruri. În cele din urmă, se poate bucura de un anumit grad de libertate elaborează criteriile sale specifice cu privire la realizarea anumitor scopurile pe care le-a propus pentru activitățile de clasă. Cu toate acestea, în ciuda acestui fapt abordare simplificată a evaluării scrisului L2, practicieni, experți și savanții încă deplânge lipsa cercetărilor care ar putea arunca mai multă lumină asupra practica educaţională a evaluării scrisului L2.

[Pagina 157 - Fără text extras]

4.

Bibliografie

1. Allison, D., 1995, Afirmații și alternative: Ajutarea studenților de licență ESL extinde alegerea lor în scrisul academic, Journal of Second Language Writing, 4, 1-16.

2. Anne La

zaraton, 2005, Vorbitori non-nativi ca evaluatori de limbă: Recent Cercetare și implicații pentru practica de evaluare, prezentare nepublicată, Conferința ALTE de la Berlin, 20 mai 2005.

3. Beier, R. & Möhn, D. (1988) Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht. Muri Neuen Sprachen 87 (1988) 1/2, 19-

4. Benesch S., 20

01, Pragmatism critic: o politică a compoziției L2, în Tony Silva, Paul Kei Matsuda (eds.) Despre scrierea în limba a doua, Laurence Asociații ErlBaum, editori.

5. Benesch Sa

rah, 1996, Analiza nevoilor și dezvoltarea curriculumului în EAP: An

examen

ple de o abordare critică, TESOL Quarterly, 30, 723-738.

6. Berkenkotter, V & Huc

kin, T. (1995) Cunoașterea genului în domeniul disciplinar comunicare: Cognition/cultură/putere, Hillsdale, NY: Lawrence EWRlbaum

Asociere.

7. Bhatia, VK

. (1993) Analizând genurile, Longman.

8. Ca

ll pentru propuneri 2003-2004 pentru proiecte Leonardo da Vinci, DGEC CE, 2003.

9. Canale M. și Swain, M., 1980, „Bazele teoretice ale comunicării

abordări ale predării și testării limbii a doua”, Lingvistică aplicată, 1:

1-47.

10. Carroll, JB, 1968, „Language testing” în Davies, A., (Ed) Language. Testare

Simpozion: A Psycholinguistic Approach, Londra: OUP.

11. (The) Concise Oxford Dictionary, 1991, editat de Allen, RE, ediția a 8-a.

12. Corder, SP, 1981, Error Analysis and Interlanguage, OUP, Oxford.

13. Crombie, W., 1985, Discourse and Language Learning, OUP, Oxford.

14. Cummins, J., 1979, „Cognitive/academic language proficiency, lingvistic

interdependența, întrebarea privind vârsta optimă și alte câteva chestiuni”, de lucru

Lucrări despre bilingvism, 19: 197.

15. Cummins, J., 1980, „Dimensiunea interlingvistică a competenței lingvistice:

implicații pentru educația bilingvă și problema vârstei optime' TESOL

Trimestrial 14: 175-187.

16. Dewey, J. (1916) Democracy in education, New York: Macmillan.

17. Dewey, J. (1938) Experiență și educație, Toronto: Collier Macmillan.

18. Duckworth, M., 1996, High Season , OUP.

19. Elbow, P. și Belanoff, P, 1986, Portofoliile ca substitut pentru competență

examene. College Composition and Communication, 37, 336-339.

20. Elling, MGM (1991) Veilighidsvoorschriften in de industrie. Een verkennig von problemen en mogelijkheden, [Reguli de siguranță la locul de muncă industrial. Un studiu explicativ al problemelor și posibilităților]. Teza de doctorat, Universitatea din Twente, Enschede, Țările de Jos: Departamentul de Filosofie și Științe Sociale.
21. Fader, D., 1986, Writing samples and virtutes. În KIGreenberg, HS Weiner, & RADonovan (Eds.) Writing Assessment Issues and strategii, White Plains, NY: Longman.
22. Faigley, L., & Witte, S., 1981, Analizând revizuirea. Componenţa colegiului şi Comunicare , 32, 400-414.
23. Fischer, R., 1984, Testarea competenței comunicative în limba franceză. Modernul Jurnal de limbă, 79, 329-344.
24. Friedlander, A, 1990, Composing in English: Effects of a first language on scris în engleză ca a doua limbă. În B. Kroll (Ed), A doua limbă scriere: Research Insight for the classroom (pp 109-125) Cambridge, CUP.
25. Grabe W. și Kaplan, RB, 1996, Teoria și practica scrisului, New York: Longman.
26. Grabe W., & Kaplan, RB, 1997, Cursul de scris, În K. Bardovi0Harlig & B. Hartford (Eds) Dincolo de metode: Componentele profesorului de limba a doua educaţie, p.172-197), New York: McGraw -Hill.
27. Gunnarsson BL(1984), „Comprehensibilitatea funcțională a textelor legislative: experimente cu Actul suedez al Parlamentului”, Text 4(1-3), 71-105.

28. Habermas, J. (1984) Theory of communicative action, Boston: Beacon Press.
29. Habermas, J. (1987) Theory of comunicative action , Vol. 2, Boston: Beacon

Presa.

30. Hale, G., et.al. (1996) „Un studiu al sarcinilor de scriere atribuite în gradul academic programe”, TOEFL, Raport de cercetare 54, Princeton, NY: Testare educațională Serviciu.

31. Halliday M. și Hasan, R., 1989, Limbă, context și text: aspecte ale limbajul într-o perspectivă social-semiotică, OUP.

32. Hamp-Lyons, L. And Heasley, B., 1991, Studiu de scriere, CUP, Cambridge.

33. Hamp-Lyons, L. și Henning, G., 1991, Profile de scriere comunicativă: An investigarea transferabilității unui instrument de notare cu -trăsături multiple în contextele de evaluare a scrisului ESL. Învățarea limbilor, 41, 337-373.

34. Hamp-Lyons, L., & Kroll, B., 1997, TOEFL 2000- Scriere: Compoziție, Comunitate și Evaluare, Servicii de testare educațională.

35. Hamp-Lyons, L., & Kroll, B., 1997, TOEFL 2000- scris: Compoziție, comunitate și evaluare , Servicii de testare educațională.

36. Hamp-Lyons, L., „Evaluarea scrisului de limbă a patra generație”, în Tony Silva, Paul Kei Matsuda (Eds) Despre scrierea în limba a doua, Laurence Asociații Erlbaum, editori.

37. Hatch, E., 1978, „Acquisition of syntax in a second language”, în Richards(ed) Înțelegerea învățării a doua și a limbii străine: probleme și Abordări, Rowley, Mass.: Newbury House.

38. Hayes, J., Un nou cadru pentru înțelegerea cogniției și a afectului în scris în CM Levy, & S. Ransdell (Eds.) The science of writing , Mahwah, NJ: Asociații Lawrence Erlbaum.

39. Hedge, Tricia, 1988, Scriere, OUP.

40. Hoey, M., 1991, Patterns of Lexis in Text, OUP.

41. Hoey, M., 2001, Textual Interaction, Londra, Routledge.

42. Hoffmann, L. (1987) Kommunikationsmittel Fachsprache, Berlin: Akademik
Verlag.

43. Hyland, K., & Milton, J., 1997, Qualification and certty in L1and L2
scrierea studenților Journal of Second Language Writing , 6, 183-205.

44. Hymes, D., 1972, On communicative competence, în Pride, JB>, and Holmes,
J., (Eds), Sociolingvistică: lecturi selectate, Harmondsworth: Penguin Books.

45. Intaraprawat, P., & Steffensen, MS, 1995, The use of metadiscourse in good
și eseuri ESL slabe. Journal of Second Language Writing, 4, 253-272.

Despre Scriere

160 46. Asociația Internațională de Lectură și Consiliul Național al Profesorilor de Engleză
(1996) Standarde pentru limba engleză, Newark, DE: IRA și Urbana,
IL: NCTE.

47. Irimiea S., 1999, English for International Tourism, Cluj University Press.

48. Irimiea S., 2002, Comunicarea interpersonală – o metodă eficientă pentru
achiziţionarea limbii engleze, Risoprint, Cluj-Napoca.

49. Irimiea S., 2005a, Vocational linguistics, http://www.leeds.ac.uk/educol/
documente/14325

50. Irimiea, S., 2005b, Precondiții pentru recunoașterea instituțională a non-formale și
învăţare informală, prezentare nepublicată la Conferinţa EERA de la Dublin
Masa rotundă privind principiile europene comune pentru identificarea și
validarea învățării non-formale și informale, 8 septembrie 2005, Dublin.

51. Irimiea, S. (2006) A Guidebook to Professional Writing , Cluj University Press.

52. Irimiea, S., 2004, Construirea unui construct de scriere pentru stagiari non-filologici,
Lucrare inedita prezentata la conferinta Constructing Identities, 23-

25 aprilie 2004, Cluj-Napoca.

53. Jacob, M., Strutt, P., 1997, English for International Tourism, Longman.

54. Kepner, C, 1991, Un experiment în relația de tipuri de scris

feedback la dezvoltarea abilităților de scriere în limba a doua: Modern

Jurnal de limbă, 75, 305-313.

55. Khami-Stein, LD, 2004, Învățarea și predarea din experiență: perspective asupra

profesioniști non-nativi vorbitori de engleză, Ann Arbor, Ml: Universitatea din

Michigan Press.

56. Klauke, M (1992) „Textul ca unitate funcțională și structurală" În Maat, H. P.

și Steehonder, M. (Eds), Studies of functional text quality , Rodopi.

57. Kussmaul, P., 1995, Training the Translator , Editura John Benjamins

Companie, capitolul 3.

58. Laufer, B., & Nation, P. 1995, Mărimea și utilizarea vocabularului: Bogăția lexicală în L2

producție scrisă, Lingvistică aplicată, 16, 307-322.

59. Lazaraton, Anne 2005, Vorbitori non-nativi ca evaluatori de limbă: recent

Cercetare și implicații pentru practica de evaluare, prezentare nepublicată,

Conferința ALTE de la Berlin, 20 mai 2005.

60. Leedy, P., 1985, Practical Research Planning and Design, ediția a 3-a New York:

Macmillan.

61. Lentz, L. & Maat, HP (1992) „Evaluarea calității textului: concentrat pe cititor sau text-

concentrat? În Maat, H. P. și Steehonder, M. (Eds) Studies of functional text

calitate, Rodopi.

4. Bibliografie

161 62. Lunsford, A. A., 1986, Evaluarea trecutului și viitorului scrisului. În KI

Greenberg, HS Weiner și RA Donovan (eds.), Evaluarea scrisului: probleme

și strategii (pp.1 -12). White Plains, NY: Longman

63. McDevitt, D.,1989, How to deal with spaghetti writing , în limba engleză Jurnalul didactic, 43/1, ianuarie 1989.

64. Meyer, L., 1996, Contribuția teoriei genurilor la EAP bazat pe teme: navigarea fiorduri străine, TESL Canada Journal, 13(2), 33-44.

65. Möhn și Pelka (1984) Fachsprachen, Tübingen.

66. Nolasco, R., 1987, Scrierea, OUP.

67. North, B., (ed.), 1992, Transparency and coherence in language learning in Europe: certificare de evaluare a obiectivelor. Raport despre Simpozionul desfășurat în Ruschlikon, Elveția 10-16 noiembrie 1991, Strasbourg, Consiliul de Europa.

68. North, B., 1999, „Common Reference Levels and Educational Levels”, în Babylonia , 1/1999, Consiliul Europei.

69. North, B., 2005, „The CEFR Levels and Descriptor Scales”, nepublicat prezentare, Conferința ALTE, Berlin, mai 2005, fișă tipărită)

70. North, Christiane, 1991, Text Analysis in Translation, Rodopi, Amsterdam - Atlanta.

71. Oller, JQJr., 1979, Teste de limbă la școală: o abordare pragmatică. Londra, Longman.

72. Oller, JWJr., 1976, „Evidence for a general proficiency factor: an expectancy gramatică." Die Neuen Sprachen 2: 165-174.

73. Peirce, BN, 1995a, Teoria metodologiei în cercetarea calitativă, TESOL Trimestrial, 29, 569-576.

74. Pidcock, J., 2005, Quality Assurance in Speaking Tests , nepublicat prezentare, Conferința ALTE de la Berlin, 20 mai 2005

75. Poynter, J., 1993, Cum să cercetezi și să scrii o teză în ospitalitate și turism,
John Wiley and Sons Inc., SUA.
76. Reid, J., 1992, A computer text analysis of four cohesion devices in English
Discurs de scriitori nativi și nenativi, Journal of Second Language
Scriere , 4, 79-107.
77. Reid, J., 2001, Advanced EAP Writing and curriculum Design: What Do We Need
sa stii? în Tony Silva, Paul Kei Matsuda (eds) On Second Language
Scriere, Laurence ErlBaum Asociații, Editori.
78. Schellens, P. J. (1992) „The functional perspective on text quality: recent
cercetare în Țările de Jos, în Studii despre calitatea textului funcțional, Maat H P &
Steehonder (Eds), Rodopi.
Despre Scriere
162 79. Selinker, L, 1972, „Interlanguage”, IRAL 10:219-31. De asemenea, în Richards 1974:31-
54.
80. Selinker, L., Swain, M. și Dumas, G., 1975, „The interlanguage hypothesis
extins la copii”, Language Learning, 25: 139-52.
81. Shiels, J., 1988, Comunicarea în clasa de limbi moderne, Strasbourg,
Consiliul Europei.
82. Sinclair, J., 2004, Trust the Text, Londra, Routledge.
83. Spolsky, B. 1970, Lingvistică și pedagogie lingvistică: aplicații sau implicații ?
în Alantis 1970: 143-55 [51(n2), 145,174, 182,185].
84. Stanley, M., 1996, Dublineri celebri, Wolfhound Press.
85. Stephens, M., 1992, Practice Advanced Writing, Longman
86. Stern, HH, 1983, Concepte fundamentale ale predării limbilor străine, OUP.
87. Strevens, PD 1976, „Un model teoretic al procesului de învățare/predare a limbilor”

Documente de lucru privind bilingvismul 11:129-52.

88. Strevens, PD 1977, Noi orientări în predarea limbii engleze, Oxford: OUP.

89. Swales, J., 1990, Genre Analysis, NY: Cambridge University Press.

90. Tarone, E., Downing, B., Cohen, A., Gillette, S., Murie, R., & Dailey, B., 1993,

Scrierea elevilor din Asia de Sud-Est din liceu și

universitate, Journal of Second Language Writing, 2, 149-172.

91. Thornbury, S., 2005, Beyond the Sentence, Macmillan Books for Teachers.

92. Trim, JLM, 1978, Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for

o unitate europeană/schemă de credit pentru învățarea limbilor străine de către adulți,

Strasbourg: Consiliul Europei.

93. Trim, J. (1998) European perspectives on modern language learning:

Contribuții ale Proiectului Limbi Moderne al Consiliului Europei,

Predarea limbilor , 31, 136-151, 206-217

94. Wall, D., 1997, Impact and washback in language testing. În C. Clapham

(Ed.) Enciclopedia Kluwer a limbajului în educație: Vol. 7 Testare și

evaluare, Dordrecht: Kluwer.

95. Widdowson, HG, 1994, The ownership of English, TESOL Quarterly, 28, 377-

389.

96. William Grabe, 2001, Notes Towards a Theory of Second Language Writing, în

Tony Silva, Paul Kei Matsuda (eds) Despre scrierea în limba a doua, Laurence

Asociații ErlBaum, editori.

97. Witte, S. 1992, Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of

scris, Comunicare scrisă 9, 237-308.

4. Bibliografie

163 98. Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, HY, 1998, A doua limbă

dezvoltare în scris. Măsuri de fluență, acuratețe și complexitate, Honolulu,

HI: Centrul Național de Resurse pentru Limbi Străine.

Resurse online

http://www.lcci.org.uk

a publicat și distribuit documente despre calificările LCCI în limba engleză de afaceri

http://www.alte.org

http://www.bowdoin.edu/~prael/w riting_guides/three_parts.htm

http://www.europa.eu.int/comm/educ ation/leonardo/leonardo2.html.

http://culture.coe.fr/lang.

http://nnest.moussu.net/

[Pagina 165 - Fără text extras]